

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E
AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

André Gomes Ávila Mendes

**O acompanhamento pedagógico dos professores de línguas estrangeiras no âmbito do
Programa Mais Línguas da Escola Estadual de Educação Profissional Monsenhor José
Aloysio Pinto: desafios e possibilidades**

Juiz de Fora

2022

André Gomes Ávila Mendes

O acompanhamento pedagógico dos professores de línguas estrangeiras no âmbito do Programa Mais Línguas da Escola Estadual de Educação Profissional Monsenhor José

Aloysio Pinto: desafios e possibilidades

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Área de concentração: Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientadora: Prof.^a Dra. Carolina Alves Magaldi

Juiz de Fora

2022

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Mendes, André Gomes Ávila.

O acompanhamento pedagógico dos professores de línguas estrangeiras no âmbito do Programa Mais Línguas da Escola Estadual de Educação Profissional Monsenhor José Aloysio Pinto : desafios e possibilidades / André Gomes Ávila Mendes. -- 2022. 117 f.

Orientador: Carolina Alves Magaldi
Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2022.

1. Ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. 2. Formação inicial de professores. 3. Formação continuada de professores. 4. Metodologia do ensino de línguas. I. Magaldi, Carolina Alves, orient. II. Título.

André Gomes Ávila Mendes

O acompanhamento pedagógico dos professores de línguas estrangeiras no âmbito do Programa Mais Línguas da Escola Estadual de Educação Profissional Monsenhor José Aloysio Pinto: desafios e possibilidades

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Área de concentração: Gestão e Avaliação da Educação Pública

Aprovada em 9 de agosto de 2022.

BANCA EXAMINADORA

Doutora em Letras (UFJF) . Carolina Alves Magaldi - Orientadora

Universidade Federal de Juiz de Fora

Doutora em Estudos Linguísticos (UFMG). Elisabeth Gonçalves de Souza

Universidade Federal de Juiz de Fora

Doutora em Educação (UFMG). Luciana da Silva de Oliveira

Instituto Federal de Minas Gerais

Juiz de Fora, 21/07/2022.



Documento assinado eletronicamente por **Carolina Alves Magaldi, Professor(a)**, em 09/08/2022, às 16:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Luciana da Silva de Oliveira, Usuário Externo**, em 09/08/2022, às 17:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **ELISABETH GONCALVES DE SOUZA, Usuário Externo**, em 10/08/2022, às 16:42, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **0878581** e o código CRC **858ACAEF**.

Dedico este trabalho aos meus pais, que com amor, zelo e presença foram fundamentais para que eu seja alguém que sempre procura ser uma pessoa melhor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus inicialmente, pois em muitos momentos em que parecia que este objetivo profissional não se cumpriria, Ele apresentava perspectivas que eu sozinho não via.

Agradeço a minha família, por ser minha base e motivo de força diária para a luta em prol de uma vida melhor. Minha esposa, Lidiane, e minha filha, Lia, participaram intensamente na construção deste trabalho, seja proporcionando tempo para a produção, seja incentivando o cumprimento deste.

Agradeço a todos os que fazem a Universidade Federal de Juiz de Fora, e em especial a minha Agente de Suporte Acadêmico, Professora Amélia Gabriela Thamer Miranda Ramos, que me orientou e incentivou durante toda a minha trajetória de construção desta pesquisa, bem como a minha Orientadora, Professora Carolina Alves Magaldi, que me conduziu e mostrou os melhores caminhos para a elaboração e finalização deste trabalho. Agradeço também à Professora Juliana Alves Magaldi, que colaborou no direcionamento do meu trabalho em um momento crucial. Sem a dedicação e incentivo delas, eu não teria encontrado forças para chegar ao sonho de ser Mestre!

Agradeço aos colegas da turma pela vivência construtiva e de aprendizado em nossas interações.

Agradeço à Secretaria da Educação do Estado do Ceará por proporcionar esta oportunidade de aperfeiçoamento profissional ímpar aos Professores da Rede.

RESUMO

A presente dissertação foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-graduação Profissional (PPGP) em Gestão e Avaliação da Educação Pública do Centro de Políticas Públicas e Avaliação (CAEd) da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). O caso de gestão estudado discutiu o acompanhamento pedagógico dos professores de línguas estrangeiras do Programa Mais Línguas da Escola Estadual de Educação Profissional (EEEP) Monsenhor José Aloysio Pinto como elemento colaborador para seu funcionamento. Assim sendo, o caso de gestão apresentado buscou responder a seguinte questão: como a prática do ensino de línguas estrangeiras da EEEP Monsenhor José Aloysio Pinto pode se beneficiar da implementação de um programa de formação continuada de professores? O objetivo geral definido para este estudo foi discutir o acompanhamento pedagógico e os encontros de formação dos professores de línguas estrangeiras na escola supracitada e propor um programa de formação continuada que possa contribuir para o desenvolvimento profissional dos docentes de línguas estrangeiras e que contemple as necessidades do Programa Mais Línguas. Os objetivos específicos foram: i) descrever as ações de acompanhamento pedagógico dos professores de línguas estrangeiras no Programa que já vêm ocorrendo por meio da atuação da gestão escolar e da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc-CE); ii) analisar a importância da formação continuada de professores de línguas estrangeiras como campo de pesquisa de relevância para intervenção na realidade educacional de forma ampla, aplicando essa análise no âmbito do Programa; iii) propor um programa de formação continuada de professores de línguas estrangeiras de modo a aplicar os conhecimentos adquiridos na melhoria do funcionamento do Programa. Assumimos como hipótese que havia a necessidade de estruturar uma formação continuada para os professores do Programa. Essa hipótese foi traçada a partir da existência de encontros voltados para o acompanhamento pedagógico mais direcionado para a parte burocrática, e não para proporcionar uma formação continuada que colabore com o desenvolvimento profissional dos professores e com o funcionamento do Programa Mais Línguas. Para tanto, utilizamos como metodologia a pesquisa qualitativa e como instrumentos de coleta de dados, a pesquisa bibliográfica para buscar evidências para o caso de gestão e as entrevistas semiestruturadas para aprofundar o conhecimento sobre a realidade escolar e propor melhorias para o acompanhamento pedagógico dos professores de línguas estrangeiras. Como produto surgido da pesquisa, foi elaborado um Plano de Ação Educacional que propôs um programa de formação continuada para contemplar a formação dos professores do Programa Mais Línguas. Por meio de depoimentos dos pesquisados, foi

constatada a possibilidade de o programa de formação surgido da pesquisa ser disponibilizado para os demais professores da Rede Estadual de Ensino do Ceará, dado que não existe um programa de formação continuada para professores de línguas estrangeiras na Rede.

Palavras-Chave: Ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Formação inicial de professores. Formação continuada de professores. Metodologia do ensino de línguas.

ABSTRACT

This dissertation was developed in Professional Master's Degree in Management and Evaluation of Public Education (PPGP) of Public Politics and Evaluation of Education Center of Juiz de Fora Federal University. This management case study has discussed the pedagogical monitoring of foreign language teachers of More Languages Program at Monsignor José Aloysio Pinto Professional State High School (EEEP) as a collaborating element for its operation. Therefore, this management case study sought to answer the following question: how can the foreign language teaching practice at Monsignor José Aloysio Pinto EEEP benefit from the implementation of a continuing teacher education program? The general purpose of this work was to discuss the pedagogical monitoring and the foreign language teacher education meetings at above-mentioned school and propose a continuing education program that can contribute to the professional development of the foreign language teachers and fill the needs of More Languages Program. The specific purposes were: i) to describe the pedagogical monitoring actions for the foreign languages teachers of the Program that have been occurring throughout the School Management staff and State of Ceará Education Department (Seduc-CE); ii) to analyze the relevance of continuing foreign language teacher education as an important field of research in order to intervene in education reality in a wide range, applying that analysis in the More Languages Program; iii) to propose a continuing foreign language teacher education program in order to apply the constructed knowledge to the improvement of the operation of the Program. We assume as hypothesis that there was a need for structuring a continuing teacher education program for the teachers of More Language Program. That hypothesis was carried out since there were meetings whose aims were to discuss bureaucratic issues, instead of proposing a continuing teacher education program that could collaborate on the professional development of the teachers and the operation of More Languages Program. In order to achieve that, we used as methodology the qualitative research and as instruments of data collection bibliographic research to search for evidences for the management case study and semi structured interviews to deepen the knowledge of the school reality and propose improvements for the pedagogical monitoring of the foreign language teachers. As a product of the research, we elaborated an Educational Action Plan in which we proposed a continuing teacher education program for More Languages Teachers. Through the statements of the researched participants, we verified the possibility of the continuing foreign language teacher education program proposed in this

research be available for other teachers of Ceará State Public Schools, considering that there is no continuing teacher education program for State Schools in Ceará.

Keywords: Foreign languages teaching and learning. Teacher education. Continuing Teacher Education. Language teaching methodologies.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Fundamentos da formação dos professores e demais profissionais da Educação	25
Quadro 2 - Projetos escolares da EEEP Monsenhor José Aloysio Pinto no âmbito do Programa Mais Línguas	35
Quadro 3 - Perfil dos gestores escolares.....	36
Quadro 4 - Quantitativo de funcionários da Escola.....	36
Quadro 5 - Eixos de análise e seus respectivos referenciais teóricos	46
Quadro 6 - Elementos metodológicos da pesquisa - Capítulo 2.....	59
Quadro 7 - Elementos metodológicos da pesquisa - Capítulo 3.....	61
Quadro 8 - Perfil profissional dos sujeitos pesquisados	66
Quadro 9 - Carga horária apropriada para um programa de formação continuada na Escola	85
Quadro 10 - Dados da pesquisa e ações propositivas.....	90
Quadro 11 - Ações propositivas do Plano de Ação Educacional	92
Quadro 12 - Módulo 1	95
Quadro 13 - Módulo 2	97
Quadro 14 - Módulo 3	99
Quadro 15 - Módulo 4	101

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC-Formação	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCI	Centros Cearenses de Idiomas
CED	Centro de Educação a Distância do Ceará
CEE	Centros de Ensino Experimental
CES	Câmara de Educação Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
Coded/CED	Coordenadoria Estadual de Formação Docente e Educação a Distância
Coedp	Coordenadoria de Educação Profissional
Coeti	Coordenadoria de Educação de Tempo Integral
CP	Conselho Pleno
Crede	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
DCRC	Documento Curricular Referencial do Ceará
EAD	Educação a Distância
EEEP	Escola Estadual de Educação Profissional
EEM	Escola Estadual de Ensino Médio
EEMTI	Escola Estadual de Ensino Médio em Tempo Integral
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
ETP	English Teacher Portfolio
Fies	Fundo de Financiamento Estudantil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICE	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LEI	Laboratório de Informática
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde

PAE	Plano de Ação Educacional
Pibid	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPDT	Projeto Professor Diretor de Turma
PPGP	Programa de Pós-graduação Profissional
ProBNCC	Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular
Procentro	Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental
Prouni	Programa Universidade Para Todos
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Seduc-CE	Secretaria da Educação do Estado do Ceará
Spaeece	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
Tdics	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TEO	Tecnologia Empresarial Odebrecht
Tese	Tecnologia Empresarial Socioeducacional
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL E NO CEARÁ: ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA	21
2.1	A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES NA LEGISLAÇÃO FEDERAL.....	21
2.1.1	A formação inicial de professores na Legislação Federal.....	21
2.1.2	A formação continuada de professores na Legislação Federal	26
2.2	A IMPLEMENTAÇÃO DA LEGISLAÇÃO FEDERAL E SEUS DESDOBRAMENTOS NA ESFERA ESTADUAL E REGIONAL	28
2.3	A EEEP MONSENHOR JOSÉ ALOYSIO PINTO E SEU CONTEXTO EDUCACIONAL	31
2.3.1	O Programa Mais Línguas	37
2.4	O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NA EEEP MONSENHOR JOSÉ ALOYSIO PINTO E A GESTÃO PEDAGÓGICA	41
3	A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: ELEMENTOS PARA A PRÁTICA EDUCATIVA.....	45
3.1	REFERENCIAL TEÓRICO.....	45
3.1.1	Formação inicial e continuada: (des)caminhos e desdobramentos.....	46
3.1.2	A formação continuada do professor de línguas estrangeiras.....	51
3.1.3	Ensino de línguas estrangeiras	53
3.2	DESENVOLVIMENTO DO PERCURSO METODOLÓGICO E INSTRUMENTOS DE PESQUISA.....	60
3.3	COLETA DE DADOS	64
3.4	ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS NA PESQUISA.....	65
3.4.1	Bloco I - Atuação Profissional	66
3.4.2	Bloco II - Experiências durante a formação inicial.....	71
3.4.3	Bloco III - Concepções sobre o Ensino de Línguas Estrangeiras.....	71
3.4.4	Bloco IV - Percepções sobre formação continuada	76
4	PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL.....	90
4.1	PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO.....	91

4.2	AÇÃO PROPOSITIVA 1: PLANO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A Seduc-CE.....	93
4.3	AÇÃO PROPOSITIVA 2: EXECUÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA PELA Seduc-CE.....	94
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	105
	REFERÊNCIAS.....	109
	APÊNDICE A - ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS DOCENTES.....	116
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	117

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação versou sobre o caso de gestão O acompanhamento pedagógico dos professores de línguas estrangeiras no âmbito do Programa Mais Línguas da Escola Estadual de Educação Profissional Monsenhor José Aloysio Pinto: desafios e possibilidades, que procurou analisar, por meio da observação sistemática do Programa Mais Línguas, como se dá a atuação da coordenação escolar no desenvolvimento profissional dos docentes que atuam no Programa, como os professores percebem essa atuação e como esse processo pode ser enriquecido a luz de evidências científicas disponíveis na bibliografia das áreas de formação inicial e continuada e de ensino de línguas estrangeiras.

O ensino de línguas estrangeiras tem um papel relevante no desenvolvimento de uma sociedade. Percebe-se a necessidade, na sociedade atual, do conhecimento de línguas estrangeiras para diversas interações sociais geradas pela globalização.

A Lei Federal nº 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, estabelece nas Disposições Gerais (BRASIL, 1996, p. 27836) a obrigatoriedade de se ter nos currículos do Ensino Fundamental e Médio “base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos”.

Originalmente, quando a LDB (BRASIL, 1996) foi promulgada, pelo menos uma língua estrangeira moderna deveria ser incluída em caráter obrigatório a partir da 5ª série (atualmente, 6º ano do ensino fundamental), na parte diversificada do currículo, ficando a escolha desta língua a cargo da comunidade escolar, de acordo com as possibilidades de cada instituição.

Mais recentemente, com a Lei Federal nº 13.415/2017, conhecida popularmente como a Lei da Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017a), passou a ser determinado na LDB, artigo 26, parágrafo 5º, que “no currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa” (BRASIL, 1996, p. 27836).

Especificamente no artigo 36, inciso III da LDB (BRASIL, 1996), que trata do currículo do Ensino Médio, na época da promulgação da Lei, determinava-se que: “será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição” (BRASIL, 1996, p. 27837).

A Lei Federal nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017a), ao modificar a LDB (BRASIL, 1996), incluiu o artigo 35-A, cujo parágrafo 4º torna obrigatório o estudo da língua inglesa e ressalta o caráter optativo de outras línguas estrangeiras, preferencialmente o espanhol, para o ensino médio.

Apesar de a Legislação destacar a importância do ensino de línguas estrangeiras, Rodrigues (2016, p. 17) cita que esse ensino “tem sido alvo não só de críticas, mas de muitas preocupações, tendo em vista os resultados frustrantes que vêm apresentando”, além de referenciar pesquisas que indicam que muitos alunos saem da Educação Básica sem as competências necessárias para estabelecer pequenos diálogos nem elaborar ou compreender pequenos textos, habilidades básicas para a interação em uma língua.

Por diversas causas, como o despreparo ou formação deficiente de professores de línguas estrangeiras pelas universidades ou mesmo a falta desses, que é solucionada pelas escolas colocando-se profissionais de outras áreas para lecionar, por vezes, presenciamos um ensino que não atinge os objetivos esperados. Silva (2015, p. 5) apresenta fatores como “a falta de investimento na qualificação dos profissionais que atuam, principalmente, no setor público, [além de] a ideia de que a língua inglesa dificilmente é aprendida na escola regular” como aspectos que trazem o ensino de línguas como algo realmente desafiante na realidade atual.

Outro entrave do cotidiano escolar é o fato de as escolas contarem com turmas numerosas, o que dificulta o trabalho docente no que tange à organização do processo didático e avaliação dos resultados. Quevedo-Camargo e Silva (2017, p. 264) ressaltam que essa realidade comum às escolas públicas torna mais difícil atingir um ensino coerente “[...] com o que preconizam os PCNs - uso da língua inglesa para comunicação e práticas sociais, particularmente com relação ao trabalho com a oralidade”.

Mais especificamente, na Rede Estadual de Ensino do Ceará, não há um currículo único que contemple os conteúdos que devem ser trabalhados no ensino de línguas estrangeiras. Dessa forma, os professores escolhem o que será ensinado baseado no livro didático e em matrizes curriculares de competências e habilidades da Coleção Escola Aprendiz (CEARÁ, 2009), implementadas em 2008.

Atualmente, o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) está em processo de elaboração, de modo a se adequar à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada por meio da Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 4/2018 (BRASIL, 2018).

O objetivo da construção do DCRC é implementar um currículo para o Estado do Ceará alinhado à BNCC. O Ministério da Educação (MEC) instituiu o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC) com o intuito de colaborar financeiramente com os estados no processo de revisão ou elaboração e implementação de seus currículos alinhados à BNCC, considerando-se que essa deve ser implementada em cada estado conforme as realidades locais.

A Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc-CE) não possui programa de formação de professores de línguas estrangeiras atualmente. Há estudos realizados pela Seduc-CE para transformar os Centros Cearenses de Idiomas (CCI) em polos de formação docente para os professores de línguas estrangeiras da rede estadual, de acordo com informações obtidas por meio de solicitação de informação no portal Ceará Transparente, mas, até o início do ano letivo de 2022, ainda não houve implementação de nenhuma formação nessa área.

As Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP) foram criadas em 2008 por meio da Lei Estadual nº 14.273/2008 (CEARÁ, 2008a). As EEEPs oferecem o Ensino Médio Integrado à formação técnica em tempo integral.

Por meio de um currículo que abrange disciplinas voltadas para os cursos técnicos ofertados pela escola, pertencentes à formação profissional, disciplinas da parte diversificada que abrangem conteúdos complementares à luz da LDB, além das disciplinas comuns às demais escolas, as EEEPs contam com um modelo de gestão específico para dar conta de suas especificidades educacionais.

Nesse contexto, a EEEP Monsenhor José Aloysio Pinto, localizada no município de Sobral, distante 220 quilômetros de Fortaleza, desenvolveu o Programa Mais Línguas, iniciativa que visa proporcionar aos estudantes, durante os três anos do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, o aprendizado de duas línguas estrangeiras, Inglês e Espanhol, com uma carga horária superior à das demais EEEPs e metodologia que contempla o desenvolvimento das quatro habilidades do ensino de uma língua: ouvir, falar, ler e escrever.

O Programa Mais Línguas propõe uma metodologia voltada para o desenvolvimento da comunicação em língua estrangeira, na qual o uso contextualizado da língua é o foco do processo de ensino. Tal programa utiliza uma organização curricular e estrutural diferenciada do contexto das demais EEEPs e mesmo das demais escolas estaduais da Rede Pública de Ensino do Ceará.

As escolas públicas comumente contam com um ensino de línguas estrangeiras em que a língua materna é utilizada na condução da aula e nas explicações de conteúdo, enquanto a língua estrangeira surge apenas como instrumento de análise estrutural da língua. O Programa Mais Línguas propõe a utilização da língua de forma oral durante a maior parte das aulas. Além disso, o material didático e recursos pedagógicos são semelhantes aos utilizados nos cursos livres de idiomas.

Outro diferencial é a carga horária semanal de aulas maior que nas demais EEEPs, com duas aulas semanais de 50 minutos e a quantidade menor de alunos nas turmas, obtida por meio da divisão das turmas de 45 alunos em duas de 22 e 23 estudantes durante as aulas de línguas estrangeiras, oportunizando um maior tempo de aula e uma melhor interação com uma quantidade menor de alunos por turma.

Justifica-se a realização deste estudo acerca do Programa Mais Línguas por ser um projeto piloto promissor, e por ele demonstrar a necessidade de suplementações que contemplem as necessidades de formação continuada dos docentes.

O meu interesse como pesquisador pelo caso exposto surgiu da minha trajetória acadêmica e profissional. Possuo Licenciatura em Letras - Habilitação em Língua Inglesa. Sou professor de Língua Inglesa da Rede Estadual de Ensino do Ceará desde 2012, além de ter atuado como professor de Língua Inglesa na Rede Municipal de Sobral e em cursos livres de idiomas. Atualmente, exerço a função de Coordenador Escolar da EEEP Monsenhor José Aloysio Pinto desde o dia 01 de fevereiro de 2019, acompanhando as áreas de Ciências Humanas e disciplinas Técnicas, além do Estágio Curricular Obrigatório, o que me proporciona um acompanhamento indireto quanto ao funcionamento do Programa Mais Línguas, dado que não fui contratado para acompanhar a área de Linguagens e suas Tecnologias (já existia um profissional atuando nessa função quando fui contratado). Esse aspecto destacado proporciona um distanciamento relativo como pesquisador, e colabora para uma análise do objeto de pesquisa de modo a não interferir diretamente em sua forma, mas de tecer observações e desenvolver soluções baseadas na observação diária e diálogo constante com os diversos atores envolvidos no funcionamento do Programa.

Em pesquisa realizada por Sales (2019), a necessidade de formação continuada para os professores de línguas estrangeiras surgiu como uma das principais demandas dos professores participantes do Programa, tendo em vista os dados apresentados na dissertação **A Implementação do Programa Mais Línguas na Escola Estadual de Educação Profissional Monsenhor José Aloysio Pinto**, defendida em 2019 no Programa de Pós-

Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Dessa forma, ao vivenciar no âmbito profissional a construção da dissertação supracitada, interessei-me por analisar como a estruturação de um programa de formação continuada dos professores pode colaborar com o trabalho dos professores de línguas estrangeiras no Programa Mais Línguas.

O caso de gestão apresentado neste texto buscou responder a seguinte questão: como a prática do ensino de línguas estrangeiras da EEEP Monsenhor José Aloysio Pinto pode se beneficiar da implementação de um programa de formação continuada de professores?

O objetivo geral definido para este estudo foi discutir o acompanhamento pedagógico e os encontros de formação dos professores de línguas estrangeiras na escola supracitada e propor um programa de formação continuada que possa colaborar com o desenvolvimento profissional dos docentes de línguas estrangeiras e que contemple as necessidades do Programa Mais Línguas.

Os objetivos específicos foram: i) descrever as ações de acompanhamento pedagógico dos professores de línguas estrangeiras no Programa que já vêm ocorrendo por meio da atuação da gestão escolar e da Seduc-CE; ii) analisar a importância da formação continuada de professores de línguas estrangeiras como campo de pesquisa de relevância para intervenção na realidade educacional de forma ampla, aplicando essa análise no âmbito do Programa; iii) propor um programa de formação continuada de professores de línguas estrangeiras de modo a aplicar os conhecimentos adquiridos na melhoria do funcionamento do Programa.

No segundo capítulo, realizamos a descrição da formação inicial e continuada de professores de línguas estrangeiras no âmbito nacional e estadual, traçando um histórico da temática e analisando sua implementação, atualmente, de modo a contextualizar o Programa Mais Línguas e sua inserção na EEEP Monsenhor Aloysio Pinto.

Documentos oficiais, como a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a LDB (BRASIL, 1996) e as Leis e Decretos posteriores que a modificaram foram mobilizados para o desenvolvimento do capítulo. As Resoluções do Conselho Pleno (CP)/CNE nº 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2002a); e a Resolução nº 2/2002 (BRASIL, 2002b), que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior, orientam a concepção de formação inicial de professores no Brasil.

Quanto à formação continuada de professores e as políticas públicas de incentivo foram discutidas à luz da legislação, por meio do que é previsto legalmente na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e na LDB (BRASIL, 1996), bem como da análise dos Decretos Federais nº 3.276/1999 (BRASIL, 1999); nº 5.622/2005 (BRASIL, 2995H); nº 5.773/2006 (BRASIL, 2006a); do Decreto Federal nº 6.755/2009 (BRASIL, 2009a) e da Lei Federal nº 12.056/2009 (BRASIL, 2009b).

A partir da Legislação supracitada, foi possível constatar a importância da formação continuada na carreira docente, como elemento essencial da atuação profissional integrada ao cotidiano escolar para o desenvolvimento dos diversos saberes necessários à profissão. Iniciativas surgidas a partir da oferta e expansão para acesso aos cursos de formação inicial e continuada pelos professores foram descritas, reforçando a Educação a Distância (EAD) como um dos pilares de difusão da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.

Em relação à esfera estadual, foi realizada a descrição da organização da estrutura e do ensino na Rede Estadual, responsável pela etapa do Ensino Médio.

Posteriormente, a descrição da Escola e do Programa Mais Línguas, através do funcionamento e acompanhamento pedagógico, proporcionou informações necessárias à contextualização do caso de gestão.

No terceiro capítulo, foram discutidos os elementos da formação continuada de professores que colaboram para a prática educativa dos professores de línguas estrangeiras, bem como traçado o percurso metodológico a ser desenvolvido na pesquisa para análise do caso de gestão a ser problematizado, com vistas a compreender o objeto de estudo.

A coleta de dados para a pesquisa seguiu os seguintes princípios: pesquisa documental, em que dados foram analisados para coletar evidências do problema de pesquisa e posteriormente, entrevistas semiestruturadas, com o objetivo de ouvir os professores de línguas da escola pesquisada.

No quarto capítulo da dissertação, apresentamos uma proposta de ação com vistas a desenvolver uma formação continuada para os professores de línguas estrangeiras do Programa. Com o desenvolvimento dela, a meta foi aperfeiçoar a prática docente dos professores e o funcionamento do Programa. Por meio de depoimentos dos pesquisados, foi constatada a possibilidade de o programa de formação surgido da pesquisa ser disponibilizado para os demais professores da Rede Estadual de Ensino do Ceará, dado que não existe um programa de formação continuada para professores de línguas estrangeiras na Rede.

2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL E NO CEARÁ: ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA

Este capítulo, de caráter descritivo, teve por objetivo apresentar o caso de gestão que trata do acompanhamento pedagógico de professores de línguas estrangeiras da EEEP Monsenhor José Aloysio Pinto, a partir da perspectiva da gestão da Escola.

Para tanto, está organizado em quatro seções, sendo que a primeira delas trata das leis, decretos e pareceres que regem a formação inicial e continuada de professores no Brasil com o objetivo de situar o caso de gestão legalmente, partindo de um contexto mais amplo (nacional), para um mais específico (estadual).

A segunda seção traz um panorama da rede estadual de educação do Ceará, descrevendo as principais características, formas de organização e os aspectos gerenciais da rede.

Já a terceira seção apresenta a EEEP Monsenhor José Aloysio Pinto, de modo a realizar uma descrição minuciosa do contexto em que a escola está inserida, bem como dos instrumentos de gestão e dos aspectos da rotina escolar.

A quarta e última seção deste capítulo procura demonstrar a necessidade de uma formação continuada para os professores de línguas estrangeiras que auxilie nos desafios surgidos no Programa Mais Línguas. Descreve ainda o acompanhamento pedagógico realizado pela Coordenação Pedagógica da Escola por meio de reuniões semanais e quinzenais nas quais os professores expõem as dificuldades surgidas na prática cotidiana e todos colaboram com ideias para superar os desafios vivenciados.

2.1 A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES NA LEGISLAÇÃO FEDERAL

As subseções 2.1.1 e 2.2.2 traçam um panorama histórico recente da legislação sobre formação inicial e continuada, em que procuramos analisar os preceitos legais propostos basilares para a preparação profissional dos professores, desde sua formação inicial até sua atuação profissional e necessária formação continuada.

2.1.1 A formação inicial de professores na Legislação Federal

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) aborda como um dos princípios do ensino a valorização dos profissionais, por meio de planos de carreira para o magistério público, piso salarial e ingresso na carreira por meio de concurso público de provas e títulos. Apesar de não citar a formação necessária ao exercício docente, enseja o caminho necessário a uma legislação específica que trate da necessidade de profissionalização docente, o que ocorre com a promulgação da LDB, Lei nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

A LDB (BRASIL, 1996) dedica o Título VI para tratar sobre os Profissionais da Educação. Em sua publicação original, determina em seu artigo 62 que

a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996, p. 27839).

O Decreto Federal nº 3.276/1999 (BRASIL, 1999) dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, regulamentando os artigos 61 a 63 da LDB. No artigo 5º do Decreto, define que “O Conselho Nacional de Educação, mediante proposta do Ministro de Estado da Educação, definirá as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica” (BRASIL, 1999, p. 5).

O Decreto especifica ainda que as diretrizes devem contemplar as competências a serem desenvolvidas pelos professores na atuação em escolas, como compreensão do papel social da escola, domínio dos conteúdos e do conhecimento pedagógico, incluindo as novas linguagens e tecnologias, conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica, dentre outras.

Outro ponto a ser destacado é o parágrafo 2º do artigo 4º do Decreto, que demonstra a necessidade do estágio para o desenvolvimento do profissional docente na formação inicial: “qualquer que seja a vinculação institucional, os cursos de formação de professores para a educação básica deverão assegurar estreita articulação com os sistemas de ensino, essencial para a associação teoria-prática no processo de formação” (BRASIL, 1999, p. 5).

Ainda no Decreto Federal nº 3.276/1999, o parágrafo 2º do artigo 3º determina que “A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á exclusivamente em cursos normais superiores” (BRASIL, 1999, p. 5). O Decreto Federal nº

3.554/2000 dá nova redação ao parágrafo citado, retirando a palavra “exclusivamente” e substituindo-a por “preferencialmente”, trazendo uma flexibilização da obrigatoriedade de formação em nível superior em cursos normais superiores para a atuação multidisciplinar.

Em 2002, a Resolução do CP/CNE nº 1/2002 (BRASIL, 2002a), institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

As Diretrizes contemplam diversos aspectos voltados aos princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização das instituições e dos currículos para a formação de professores da educação básica em todas as etapas e modalidades.

A Resolução supracitada foi revogada por meio da Resolução do CP/CNE nº 2/2015 (BRASIL, 2015). Mais recentemente, esta última foi revogada com a publicação da Resolução do CP/CNE nº 2/2019 (BRASIL, 2020a).

Desse modo, o ano de 2020 representa um período de mudança no que tange à formação de professores no Brasil, dado que a Resolução citada prevê uma Base Nacional Comum para formação de professores. Há a possibilidade de surgimento de programas de fomento à formação de professores alinhados aos preceitos determinados nessa nova legislação a partir do ano de 2021.

A Lei Federal nº 13.415/2017, conhecida como a lei da Reforma do Ensino Médio, em seu artigo 11, inclui o seguinte texto no parágrafo 8º do artigo 62 da LDB: “Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular” (BRASIL, 2017a, p. 2). A Lei da Reforma do Ensino Médio ainda estabelece que as alterações citadas deverão ser implementadas no prazo de dois anos, contados da publicação da BNCC.

Assim sendo, considerando que a BNCC referente à educação infantil e ao ensino fundamental foi homologada pelo MEC em 20 de dezembro de 2017, a formação de docentes atualmente deve estar adequada à BNCC. Ressalta-se que a BNCC referente ao Ensino Médio foi homologada apenas em 14 de dezembro de 2018.

De forma a cumprir com a determinação legal de implementação da BNCC nos currículos dos cursos de formação de docentes, o Conselho Nacional de Educação definiu, por meio da Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BRASIL, 2020a), novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, além de instituir a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Com a publicação da Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BRASIL, 2020a), todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação docente nas instituições de nível superior devem implantar as diretrizes descritas no documento no prazo de até dois anos. Além disso, revoga a Resolução CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015), que era a norma anterior para Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

De modo que haja adequação curricular da formação inicial docente alinhada à BNCC, a BNC-Formação (BRASIL, 2020a) traz competências gerais, bem como competências específicas atreladas a habilidades a serem desenvolvidas pelos licenciandos.

A BNC-Formação (BRASIL, 2020a) determina dez competências gerais docentes. Elas trazem princípios para a abordagem do conhecimento construído historicamente e sua relação com a realidade do estudante, de modo a promover melhorias na sociedade.

Demonstram também a necessidade de uma postura crítica do professor em relação ao conhecimento e à abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, de modo a colaborar com o desenvolvimento de conteúdo baseado em fatos, dados e informações comprovadas cientificamente, alinhados a princípios que respeitem e promovam os direitos humanos e o cuidado com o planeta.

Trazem ainda competências voltadas para o desenvolvimento da saúde física e emocional e a capacidade para lidar com esses aspectos, de modo a proporcionar um melhor convívio que favoreça o desenvolvimento pessoal de todos os atores educacionais.

O desenvolvimento profissional constante é descrito na BNC-Formação (BRASIL, 2020a) como importante fator para uma atuação docente relevante, de modo que a apropriação de novos conhecimentos, a atualização na área de formação e em áreas afins e a apropriação das tecnologias digitais de informação e comunicação possam potencializar as próprias aprendizagens e as dos discentes.

Quanto às competências específicas, três dimensões são consideradas basilares para a formação inicial do professor.

A dimensão do conhecimento profissional traz habilidades voltadas ao ensino dos objetos de conhecimento, ao conhecimento dos estudantes e como eles aprendem, além de reconhecer os contextos escolares e sociais em geral, de modo a articulá-los em sua atuação profissional e conhecer a estrutura dos sistemas educacionais.

A dimensão da prática profissional demonstra habilidades de planejamento das ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens, bem como a gestão dos ambientes de

aprendizagem, avaliação do ensino e da aprendizagem, além da condução das práticas pedagógicas.

A dimensão do engajamento profissional demonstra a necessidade do comprometimento com o próprio desenvolvimento profissional, com o desenvolvimento de todos os estudantes, com a participação na construção do Projeto Pedagógico da escola com vistas à promoção de valores democráticos e engajamento com as famílias e com a comunidade.

No documento, há ainda fundamentos para uma política de formação docente à luz da LDB, para atender às especificidades do trabalho docente e aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, descritos no Quadro 1:

Quadro 1 - Fundamentos da formação dos professores e demais profissionais da Educação

I - a sólida formação básica, com conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
II - a associação entre as teorias e as práticas pedagógicas;
III - o aproveitamento da formação e das experiências anteriores, desenvolvidas em instituições de ensino, em outras atividades docentes ou na área da Educação.

Fonte: Adaptado de Brasil (2020a).

Os fundamentos apresentados no Quadro 1 proporcionam uma visão geral do que é necessário engendrar em uma política de formação de professores, de modo a propiciar, ao docente, sólida formação inicial, sem esquecer da necessária formação continuada que fortaleça a atuação docente em sua prática e no desenvolvimento contínuo dela.

Ainda na BNC-Formação (BRASIL, 2020a), princípios como o compromisso do Estado para a promoção de oportunidades de formação docente por meio da colaboração entre os entes federados, articulação entre a formação inicial e continuada, valorização profissional docente e a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte, o saber e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas formam o arcabouço para o desenvolvimento de políticas públicas para o contínuo desenvolvimento da profissão docente. De modo a atingir o que foi referenciado anteriormente, são orientados princípios norteadores para a organização curricular dos cursos superiores para a formação docente, que devem ser considerados pelas instituições de nível superior na construção de seus currículos dos cursos de licenciatura, bem como a determinação da carga horária obrigatória e sua distribuição de acordo com as competências profissionais a serem desenvolvidas pelos licenciandos.

Na seção 2.1.2, trataremos da formação continuada de professores de acordo com documentos legais, destacando programas e políticas que colaboraram com o desenvolvimento da temática.

2.1.2 A formação continuada de professores na Legislação Federal

Uma das finalidades da Educação Superior descritas na LDB (BRASIL, 1996, p. 27837) está especificada no inciso II do artigo 43: “II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua”. Nesse inciso, destaca-se a formação continuada como importante ação para o desenvolvimento dos profissionais formados pelas instituições de ensino superior.

De modo mais específico, a formação continuada para os docentes é tratada no artigo 63: “os institutos superiores de educação manterão: [...] III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis” (BRASIL, 1996, p. 27839).

O Decreto Federal nº 3.276/1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, dispõe sobre a organização dos cursos de formação de professores para atuar na educação básica e prevê, no inciso IV do artigo 2º a “articulação entre os cursos de formação inicial e os diferentes programas e processos de formação continuada” (BRASIL, 1999, p. 4).

A EAD apresenta-se como recurso amplamente difundido atualmente. O artigo 80 da LDB em seu texto original determina que “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 1996, p. 27841).

A regulamentação desse artigo deu-se por meio dos Decretos Federais nº 5.622/2005 (BRASIL, 2005) e nº 5.773/2006 (BRASIL, 2006a), ambos revogados pelo Decreto nº 9.057/2017 (BRASIL, 2017b). Para além dos decretos citados, a EAD tem destaque nos diversos programas de formação continuada de professores após o Decreto nº 5.622/2005 (BRASIL, 2005) e ensejou diversos programas posteriores.

Ancorados nas legislações supracitadas, programas de incentivo à docência foram implementados pelo Governo Federal por meio do MEC. O Decreto Federal nº 6.755/2009 (BRASIL, 2009a) - revogado pelo Decreto nº 8.752/2016 (BRASIL, 2016) -, instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, por meio

de programas de formação inicial e continuada fomentados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

A Política citada tem como objetivo a colaboração entre os entes federados para a formação inicial e continuada de professores para a educação básica, por meio de ações de incentivo ao ingresso, à permanência e à progressão na carreira docente.

O inciso XI do artigo 2º do Decreto Federal nº 6.755/2009 cita como um dos princípios da Política “a formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente” (BRASIL, 2009a, p. 1). A articulação entre a formação inicial e continuada e a equidade de acesso a ambas norteiam a orientação geral do documento.

Para a promoção dessa Política, as instituições de educação superior públicas devem colaborar com a oferta e a expansão para acesso aos cursos de formação inicial e continuada pelos professores. A identificação das demandas, de forma a promover a equalização nacional das oportunidades, conta com a colaboração dos sistemas públicos de ensino.

O Inciso X do artigo 3º do Decreto Federal nº 6.755/2009 cita como objetivo “promover a integração da educação básica com a formação inicial docente, assim como reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais” (BRASIL, 2009a, p. 1).

Reforçando a EAD como um dos pilares de difusão da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, o parágrafo 1º do artigo 8º especifica que “a formação continuada dos profissionais do magistério dar-se-á por meio de cursos presenciais ou cursos à distância”, enquanto o parágrafo 2º determina que “as necessidades de formação continuada de profissionais do magistério serão atendidas por atividades formativas e cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização, mestrado ou doutorado” (BRASIL, 2009a, p. 2).

Na LDB, ficam perceptíveis os princípios do Decreto Federal nº 6.755/2009 (BRASIL, 2009a) nas alterações ocorridas ainda em 2009 por meio da Lei Federal nº 12.056/2009 (BRASIL, 2009b). Os dois primeiros parágrafos do artigo 62 (BRASIL, 1996) determinam que a formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério, de responsabilidade dos entes federais, estaduais e municipais em regime de colaboração, poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.

A Resolução CNE/CP nº 2 de 2019 (BRASIL, 2020a), em seu inciso VIII do artigo 6º, ressalta que a formação continuada

deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente (BRASIL, 2020a, p. 46).

Diante do que foi descrito, percebe-se, na legislação, possibilidades de aperfeiçoamento da profissão docente em seus diversos aspectos, não somente quanto à formação inicial, como também com o aperfeiçoamento profissional para o exercício da profissão.

Na seção 2.2, relacionaremos os aspectos elucidados na legislação federal no que concerne à formação continuada à realidade educacional da Rede Estadual de Ensino do Ceará, tratando de forma específica da implementação desse arcabouço legal na realidade da EEEP Monsenhor José Aloysio Pinto.

2.2 A IMPLEMENTAÇÃO DA LEGISLAÇÃO FEDERAL E SEUS DESDOBRAMENTOS NA ESFERA ESTADUAL E REGIONAL

Atualmente, o Ceará possui em sua Rede Estadual de Ensino 651 escolas. São distribuídas entre Centros de Educação de Jovens e Adultos, que contam com ensino semipresencial; Escolas Estaduais de Ensino Médio (EEMs) regulares, indígenas, quilombolas e rurais, com jornada de tempo de um turno de estudos, disponíveis nos turnos matutino, vespertino ou noturno; Escolas Estaduais de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTIs), que contam com carga horária de 45 horas/aula distribuídas nos turnos matutino e vespertino; e Escolas Estaduais de Educação Profissional, que contam com carga horária de 45 horas/aula distribuídas nos turnos matutino e vespertino e que propiciam o ensino profissional integrado ao Ensino Médio.

No ano letivo de 2021, as EEEPs estão distribuídas em 123 unidades no Ceará. De acordo com informações obtidas no site da Seduc-CE, são ofertados anualmente 52 cursos técnicos em diversas áreas de formação.

As Matrizes de Componentes Curriculares das EEEPs são estruturadas de acordo com os cursos ofertados e organizadas em três eixos em cada curso técnico que uma unidade de ensino oferta: eixo de Formação Geral, que conta com as disciplinas obrigatórias ao Ensino Médio de acordo com a LDB; eixo de Formação Profissional, que conta com disciplinas voltadas para cada curso técnico e eixo de Parte Diversificada, comum a todos os cursos

ofertados nas diversas EEEPs, que conta com disciplinas pertinentes ao desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes.

Para ingressar em uma EEEP, o estudante passa por um processo seletivo regido pela Seduc-CE para cursar a 1ª série do Ensino Médio, no qual o rendimento escolar do 6º ao 9º ano determina a classificação para as vagas disponíveis. A EEEP Monsenhor José Aloysio disponibiliza 180 vagas anuais, divididas em 4 turmas de 45 alunos, nos cursos de Administração, Finanças, Informática e Redes de Computadores.

Há um percentual de vagas reservado para estudantes oriundos de escolas públicas (80%) e de escolas privadas (20%). Dentro dos percentuais especificados, 30% das vagas são reservadas aos estudantes provenientes do bairro onde a escola está situada, além de dois bairros adjacentes.

O modelo de gestão escolar implantado nas EEEPs em 2008 foi adotado tendo como referência o Ginásio Pernambucano, instituição de Ensino Médio da cidade do Recife, Estado de Pernambuco. A Rede de Ensino daquele Estado criou o Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental (Procentro).

Os Centros de Ensino Experimental (CEE), também conhecidos como ginásios experimentais, eram escolas de tempo integral cujo modelo de gestão foi desenvolvido em parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE).

O ICE, baseado na Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO), criou um modelo de gestão a ser utilizado no ambiente escolar, chamada de Tecnologia Empresarial Socioeducacional (Tese). “Trata-se de um instrumento para o planejamento, gerenciamento e avaliação das atividades dos diversos integrantes da comunidade, ou seja, a síntese de um planejamento estratégico para uma gestão por resultados” (CEARÁ, 2014, p. 33).

O princípio fundamental da TESE é a relação entre a gestão de empresas e a gestão escolar, em que a educação de qualidade deve ser o negócio da escola e gerar resultados no trabalho escolar envolvendo a comunidade e dos investidores sociais (ICE, 2008). É importante ressaltar que a TESE surgiu como referencial de gestão para as EEEPs, mas que não está mais tão presente nas orientações advindas da Seduc-CE.

Em pesquisa realizada por Linhares (2015, p. 88), foi constatado entre um grupo de gestores de EEEPs que “a Seduc-CE tem deixado a TESE ficar ‘meio esquecida’, isto é, a Coordenadoria de Educação Profissional (Coedp) não mais tem oferecido momentos de formação e/ou discussão em torno desta filosofia”. Na nossa realidade escolar, não temos momentos com os alunos para apresentar a TESE nem para discutir seus princípios, assim

como o único momento em que os professores têm contato com esse modelo de gestão escolar é na apresentação escolar para professores novos.

Ainda assim, a TESE teve grande importância para o estabelecimento de um modelo de gestão escolar nas EEEPs do Ceará, trazendo princípios como o da pedagogia da presença, educação pelo trabalho e pela delegação planejada envolvendo os diversos atores escolares (ICE, 2008).

A Rede Estadual de Ensino do Ceará ainda não possui um currículo estadual único. As escolas de Ensino Médio do Estado desenvolvem seu currículo baseando-se na Coleção Escola Aprendiz (CEARÁ, 2009), publicação escrita em 2008 por professores da rede pública estadual que exercem funções técnico-pedagógicas na Seduc-CE que conta com matrizes curriculares de competências e habilidades para o Ensino Médio, bem como metodologias sugeridas para o trabalho docente nas diversas disciplinas escolares.

A Seduc-CE está em processo de elaboração do DCRC - Ensino Médio, tendo como referência a BNCC. Em novembro de 2019, foi realizada consulta pública do capítulo referente à Formação Geral Básica, que compete às matrizes e às concepções de cada área do conhecimento. A Seduc-CE incentivou a participação de todos os professores da Rede para que estes colaborassem com a elaboração do Documento. A implementação do Documento ainda não ocorreu.

A Secretaria conta com a Coordenadoria de Formação Docente e Educação a Distância (Coded/CED), responsável pelo desenvolvimento e acompanhamento da formação continuada dos professores da Rede por meio de cursos e formações nas modalidades presencial, semipresencial e a distância, além da oferta de cursos de aperfeiçoamento para os estudantes.

A Coded/CED passou a funcionar, a partir do ano de 2019, no Centro de Educação a Distância do Ceará (CED), situado em Sobral, distante 230 km de Fortaleza, desde que houve uma reestruturação da Seduc-CE ocorrida na segunda gestão do atual governador do Ceará, Camilo Santana.

No que concerne a formação continuada de professores, a Seduc-CE não conta com programa voltado para a área de ensino de línguas estrangeiras. O programa mais recente estruturado pela Secretaria contemplando as diversas Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (Credes) ocorreu no ano de 2011. O *English Teacher's Portfolio* (ETP), em parceria com o *British Council*, contava com treinamentos *on-line* e encontros presenciais nas Credes.

Como critério de participação no programa, o professor deveria, preferencialmente, ser ocupante de cargo efetivo da Rede Estadual com carga horária de 40 horas semanais e estar disposto a participar de 12 encontros presenciais de 4 horas aos sábados (CEARÁ, 2011).

De acordo com informações da Seduc-CE obtidas por meio de solicitação de informação na plataforma Ceará Transparente, a Secretaria tem intenção de implantar polos de formação na área de ensino de línguas estrangeiras, mas o projeto encontra-se em fase de consolidação.

Na seção 2.3, descrevemos a Escola no que concerne à estrutura predial, funcionamento, equipe e instrumentos de gestão que determinam sua ação educacional, de forma a compreender a inserção do Programa Mais Línguas nessa realidade educacional.

2.3 A EEEP MONSENHOR JOSÉ ALOYSIO PINTO E SEU CONTEXTO EDUCACIONAL

A EEEP Monsenhor José Aloysio Pinto foi criada por meio do Decreto Estadual nº 32.357/2017 (CEARÁ, 2017a) e denominada por meio da Lei Estadual nº 16.223/2017 (CEARÁ, 2017b). Está situada no Município de Sobral, distante 240 quilômetros de Fortaleza.

A Escola está situada no bairro Cidade Gerardo Cristino de Menezes, na periferia do Município de Sobral, considerado um bairro de alta vulnerabilidade social. A Escola atende a alunos de diversos bairros de Sobral e dos municípios vizinhos.

O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é uma medida que varia de 0 a 1 e considera três dimensões básicas do desenvolvimento humano: renda, educação e saúde como aspectos que demonstram as possibilidades de progresso da população em um determinado local (SOUZA, 2008). Sobral tem o IDH 0,714 de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (IBGE, [2022]), ocupando o 2º lugar entre os municípios do Ceará, ficando atrás apenas de Fortaleza, o IDH de Sobral corresponde à a 1486ª posição no Brasil.

A Portaria de Matrícula de Alunos anual publicada pela Seduc-CE prevê turmas de 45 alunos nas EEEPs. O processo de seleção desses alunos é regido por Edital padronizado para todas as EEEPs da Rede que classifica os estudantes de acordo com a média das notas obtidas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, considerando que a demanda de alunos costuma ser superior a quantidade de vagas oferecidas anualmente.

O Edital de seleção de alunos considera ainda percentual de reserva de vagas de 30% para estudantes que residem no bairro em que a Escola está situada e em mais dois bairros adjacentes (Dom Expedito e Sinhá Saboia) e de 20% para estudantes oriundos de escolas privadas.

A Escola teve suas atividades iniciadas no ano letivo de 2017 com quatro turmas de 1ª série do Ensino Médio Integrado a Educação Profissional de 45 alunos, distribuídos em quatro cursos técnicos integrados ao Ensino Médio: Administração, Finanças, Informática e Redes de Computadores.

No ano letivo de 2019, a Escola passou a funcionar com a quantidade máxima de turmas, distribuídas em quatro turmas de 1ª série, quatro turmas de 2ª série e quatro turmas de 3ª série do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional.

No ano de 2022, 528 alunos estão matriculados na escola em turno integral, manhã e tarde, distribuídos da seguinte forma: 180 alunos no 1º ano, 176 no 2º ano e 172 no 3º ano. Os cursos técnicos ofertados pela escola permanecem os mesmos.

A Escola conta com um amplo prédio de três pisos que foi entregue no ano de 2016, estruturada em um padrão de construção de escolas desenvolvido pelo Governo do Estado do Ceará. A Escola conta com uma estrutura de 12 salas de aula e capacidade para 540 estudantes, bem como ambientes de aprendizagem como biblioteca, auditório com capacidade para 120 pessoas, laboratório de línguas¹, Laboratório de Informática (LEI), laboratório de matemática e física, laboratório de química e biologia, sala do Grêmio Estudantil e sala para o Projeto Professor Diretor de Turma².

Além disso, a escola possui quadra esportiva, dois laboratórios especiais: um reservado para os cursos técnicos de Informática e Redes de Computadores e outro desenvolvido especialmente para o Programa Mais Línguas. Tal programa possui uma sala ampla utilizada para a formação continuada dos professores de línguas estrangeiras e outras quatro salas: duas para a disciplina inglês e duas para a disciplina de espanhol.

¹ As EEEPs possuem dois laboratórios de informática: um deles é denominado Laboratório de Línguas e o outro, Laboratório de Informática. Apesar da nomenclatura, o Laboratório de línguas é disposto de forma idêntica ao de Informática, com computadores e fones de ouvido. Não há equipamentos específicos como nos laboratórios de línguas instalados em algumas universidades.

² O Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) pertence à Secretaria da Educação do Estado do Ceará e propõe que um professor da escola seja responsável por uma turma da escola, de modo a conhecer os estudantes individualmente, realize a mediação entre a sua turma e os demais segmentos da comunidade escolar e trabalhe o componente curricular Formação para a Cidadania e Desenvolvimento de Competências Socioemocionais.

A Escola participou pela primeira vez de avaliações em larga escala no ano de 2019, quando passou a contar com turmas da 3ª série do Ensino Médio. Nesse ano, participou da avaliação do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaee) e da avaliação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), bem como do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

O Spaee é uma avaliação de larga escala pertencente à Rede de Ensino do Estado do Ceará que tem como objetivo principal diagnosticar a qualidade da educação pública. Dessa forma, procura avaliar o domínio das competências e das habilidades esperadas nas disciplinas de língua portuguesa e de matemática. A EEEP Monsenhor José Aloysio Pinto obteve, na edição de 2019, a proficiência média de 330,5 em português, o que a posiciona como segundo melhor resultado da Crede 6, e de 339,2 pontos em matemática, o que a posiciona como quinto melhor resultado da Crede 6, além de 100% de participação do público-alvo (3ª série do Ensino Médio).

O Saeb é uma avaliação de larga escala nacional aplicada a cada dois anos e que procura realizar um diagnóstico da educação básica brasileira, proporcionando um resultado que propicia indicar a qualidade das escolas e redes de ensino. Por meio da proficiência obtida pelos estudantes, calculadas com as taxas de aprovação, reprovação e abandono da escola, apuradas no Censo Escolar, o MEC determina o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), indicador que calcula o desempenho das escolas, redes, além de projetar uma nota do Brasil que demonstra a progressão da educação básica. A EEEP Monsenhor José Aloysio Pinto obteve o Ideb de 6,4 pontos na edição de 2019, além de 100% de participação do público-alvo (3ª série do Ensino Médio), o que a posiciona como 2ª escola do Município de Sobral e 3ª escola da Crede 6.

O Enem foi instituído em 1998 com o objetivo de avaliar o desempenho escolar dos estudantes que concluem a educação básica. Porém, a partir de 2009, passou a ser utilizado como avaliação para acesso a instituições de ensino superior federais, além de possibilitar acesso a diversos programas de incentivo ao ensino superior, como o Programa Universidade para Todos (Prouni) e o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), que possibilitam o acesso a instituições de ensino superior privadas. A EEEP Monsenhor José Aloysio Pinto obteve, na edição de 2019, a nota média de 543,9 na prova objetiva e 694,69 em redação. Somando-se as duas notas e obtendo a média geral, a escola teve o segundo melhor resultado da Crede 6 entre as escolas públicas.

Os documentos oficiais que compõem os instrumentos de gestão são compreendidos como aqueles que organizam o fazer da escola, direcionam e auxiliam os atores educacionais

e as ações no sentido de se efetivar uma educação de qualidade. Assim, faz-se necessário apresentar uma descrição e reflexão sobre tais documentos que compõem a EEEP Monsenhor José Aloysio Pinto. Para tanto, a escola planeja as suas atividades a partir de alguns instrumentos de gestão oriundos da TESE: o Plano de Ação, o Programa de Ação, os Guias de Aprendizagem, os Planos de Curso, o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar.

O Plano de Ação da escola representa o planejamento geral da instituição. É nesse documento constituído das diretrizes e dos objetivos da instituição que norteará todos os demais documentos orientadores da escola: “Funcionando como uma bússola, o plano de ação norteia a equipe escolar na busca dos resultados comuns sob a liderança do gestor, cuja responsabilidade é coordenar as diversas atividades, integrar os resultados e educar pelo próprio exemplo” (CEARÁ, 2014, p. 123).

Dessa forma, é importante a participação de todos os profissionais da escola na elaboração desse documento, pois é a oportunidade de todos sentirem-se responsáveis pelo desenvolvimento da escola e se perceberem como agentes importantes no funcionamento geral da instituição.

O Programa de Ação é elaborado individualmente pelos gestores e professores da escola. O documento descreve as ações e processos que operacionalizam as diretrizes e objetivos do Plano de Ação da escola. A elaboração parte do seguinte questionamento: qual é o meu negócio?

Os Guias de Aprendizagem são elaborados por disciplina escolar e contemplam a justificativa para o aprendizado da disciplina, os objetivos, as atividades a serem desenvolvidas, a forma de avaliação e materiais didáticos disponíveis.

Os Planos de Curso, elaborados por disciplina escolar, descrevem os conteúdos a serem lecionados no semestre letivo, no caso das disciplinas dos cursos técnicos, ou no ano letivo, no caso das demais disciplinas.

O Projeto Político Pedagógico da Escola contempla uma descrição socioeconômica do Município de Sobral, a visão, missão e valores das EEEPs, a organização do trabalho pedagógico escolar e o plano de estágio supervisionado obrigatório dos estudantes no segundo semestre da 3ª série do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EEEP MONSENHOR JOSÉ ALOYSIO PINTO, 2020).

O documento descreve como princípio das EEEPs:

construir uma escola pública em tempo integral e integrada ao ensino profissional de qualidade e que proporcione equidade de aprendizagem aos

seus discentes. Baseada na articulação das categorias de “Escola” como espaço social de aprendizagem; de “pública” como direito inalienável e intransferível de todos e de “Currículo Integrado” como prática articuladora de múltiplas dimensões da formação humana (EEEP MONSENHOR JOSÉ ALOYSIO PINTO, 2020, p. 9).

O Regimento Escolar é o documento que descreve a organização administrativa e pedagógica da escola. Aborda as normas de convivência, direitos e deveres dos funcionários e estudantes, além da organização didática do ano letivo.

A Escola desenvolve projetos³ escolares especificamente voltados ao Programa Mais Línguas, de modo a retomar o conteúdo trabalhado nas aulas e proporcionar um momento de culminância com envolvimento de professores e alunos de cada série, descritos no Quadro 2.

Quadro 2 - Projetos escolares da EEEP Monsenhor José Aloysio Pinto no âmbito do Programa Mais Línguas

Nome do projeto	Séries contempladas	Disciplinas envolvidas	Respons. pela execução	Objetivos do projeto	Resultados esperados	Período de realização
Festival de Línguas Estrangeiras	1º anos	Inglês e espanhol	Professores de línguas estrangeiras e Núcleo Gestor	Proporcionar um momento de prática de línguas estrangeiras através de apresentações dramáticas.	Culminância dos conteúdos trabalhados no ano letivo	Novembro
Feira de Línguas Estrangeiras	2º anos	Inglês e espanhol	Professores de línguas estrangeiras e Núcleo Gestor	Proporcionar um momento de prática de línguas estrangeiras através de apresentações culturais sobre países correspondentes às línguas estudadas	Culminância dos conteúdos trabalhados no ano letivo	Novembro
Imersão em Línguas Estrangeiras	3º anos	Inglês e espanhol	Professores de línguas estrangeiras e Núcleo Gestor	Proporcionar um momento de vivência prática de língua estrangeira em um local externo à escola, por meio de situações de uso das línguas em situações reais de uso.	Culminância dos conteúdos trabalhados no ano letivo	Novembro

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Os projetos relacionados no Quadro 2 são realizados por série, de modo a integrar quatro turmas na elaboração e execução. A culminância ocorre em ambientes que favoreçam a

³ A escola possui diversos projetos que, por fugirem do escopo da pesquisa, não serão citados.

interação. O Festival e a Feira ocorrem no auditório da escola, enquanto para a Imersão, que ocorreu pela primeira vez em 2019, a escola realizou a locação de um sítio em um distrito de Sobral, na serra do Jordão.

A equipe de gestores da Escola é formada por um Diretor Escolar e três Coordenadores Escolares, de acordo com o Quadro 3.

Quadro 3 - Perfil dos gestores escolares.

Nome	Cargo / Função	Graduação	Titulação	Regime de Trabalho	Vínculo
Diretor Escolar	Professor / Diretor Escolar	Letras - Língua Inglesa	Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública	40 horas/ semana	Servidor efetivo
Coordenador Escolar 1	Professor / Coordenador Escolar	Letras - Língua Inglesa	Especialista em Gestão Escolar e Práticas Pedagógicas	40 horas/ semana	Servidor efetivo
Coordenador Escolar 2	Professor / Coordenador Escolar	Filosofia	Mestre em Educação	40 horas/ semana	Servidor efetivo
Coordenador Escolar 3	Professor / Coordenador Escolar	Biologia	Mestre em Ensino de Ciências e Matemática	40 horas/ semana	Servidor efetivo

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Desde o início de funcionamento da escola, permanece o mesmo Diretor Escolar e um dos coordenadores. Os outros dois iniciaram na escola em fevereiro de 2019 e fevereiro de 2020. A Escola conta com um quantitativo de funcionários de acordo com o Quadro 4:

Quadro 4 - Quantitativo de funcionários da Escola

Cargo / Função	Quantitativo
Agente administrativo	02
Assessor financeiro	01
Auxiliar de serviços gerais	04
Coordenador Escolar	03
Cozinheiro / merendeiro	03
Diretor Escolar	01
Professor lotado em ambientes de aprendizagem	04
Professor de disciplinas da base comum	19
Professor de disciplinas técnicas	07
Secretário escolar	01
Vigilante	04

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

O assessor financeiro, gestores, professores lotados em ambientes de aprendizagem, professores de disciplinas da base comum e secretário escolar são contratados pela Seduc-CE. Os demais, são contratados por empresas terceirizadas que prestam serviços à Seduc-CE.

Na subseção 2.3.1 descreveremos o Programa Mais Línguas quanto à implementação e funcionamento.

2.3.1 O Programa Mais Línguas

O Programa Mais Línguas foi implementado em agosto de 2017 na EEEP Monsenhor José Aloysio Pinto com a proposta de reformulação do currículo, da metodologia e da quantidade de aulas de língua inglesa e língua espanhola na Instituição. O Programa surgiu de um projeto elaborado pelo Diretor Escolar, Francisco Antônio Freire de Sales, e implementado na Escola como uma iniciativa piloto nas EEEPs do Ceará. O Programa foi socializado com a Crede 6 e Coedp da Seduc-CE de modo a ser reconhecido como ação específica da Escola.

Na pesquisa intitulada *A Implementação do Programa Mais Línguas na Escola Estadual de Educação Profissional Monsenhor José Aloysio Pinto*, Sales (2019, p. 19) cita como motivação para implementação do Programa Mais Línguas

[...] os depoimentos dos discentes e docentes (que) passaram a incomodar a gestão, pois, ao passo que os discentes reclamavam do método e material didático utilizados nessas disciplinas, os professores enfatizavam a desmotivação e o pouco conhecimento dos discentes nessas áreas.

A criação do Programa Mais Línguas tornou-se possível graças à organização das Matrizes de Componentes Curriculares das Escolas Estaduais de Educação Profissional. As EEEPs ofertam uma carga horária semanal de uma aula de 50 minutos do componente curricular língua estrangeira: inglês e uma aula do componente curricular língua estrangeira: espanhol, em turmas de 45 alunos.

Especificamente na EEEP Monsenhor José Aloysio Pinto, a reorganização das Matrizes de Componentes Curriculares para o funcionamento do Programa Mais Línguas proporciona semanalmente duas aulas de 50 minutos para cada um dos componentes curriculares de língua estrangeira, além de uma divisão das turmas de 45 alunos em duas turmas de 22 e 23 alunos nos horários de aulas de línguas estrangeiras. Dessa forma, a Escola

considera que a interação entre estudantes e professores se torna mais produtiva e propícia ao aprendizado de uma língua estrangeira, bem como pode gerar melhores resultados.

Dentre os componentes curriculares da Parte Diversificada das Matrizes de Componentes Curriculares das EEEPs, dois são determinantes para que o Programa Mais Línguas tenha maior quantidade de aulas e turmas com menor quantidade de alunos em relação às demais EEEPs: Horário de Estudo e Projetos Interdisciplinares. Parte das horas/aula dessas disciplinas são transformadas em aulas das disciplinas de língua estrangeira.

O componente curricular Horário de Estudo tem como objetivo proporcionar aulas em que os alunos possam cumprir com as tarefas escolares das diversas disciplinas e o professor que está disponível durante a aula auxilia os alunos a criarem rotinas de estudo. Já o componente curricular Projetos Interdisciplinares propicia aulas em que projetos podem ser criados pela Escola, pela turma ou pelo professor que leciona o componente.

As Escolas de Ensino Médio no Brasil dispõem de livros didáticos fornecidos pelo MEC, por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). A relação de obras a serem disponibilizadas para as escolas surgem de Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas, no qual editoras inscrevem suas obras.

O PNLD de 2018 disponibilizou três obras para o ensino de língua estrangeira: espanhol e cinco obras para o ensino de língua estrangeira: inglês. As obras selecionadas são utilizadas pelos estudantes por três anos letivos. A cada três anos, outro edital de convocação é lançado e há a renovação ou lançamento de outras obras.

Porém, os livros didáticos disponibilizados para o Ensino Médio trazem uma continuidade de conteúdos desde o Ensino Fundamental que grande parte dos alunos que chegam ao Ensino Médio não consegue acompanhar, dadas diversas situações em que o conhecimento prévio das línguas estrangeiras é insuficiente.

Diferentemente do que ocorre na maioria das escolas, no Programa Mais Línguas, são disponibilizados livros didáticos que são utilizados em cursos livres de idiomas, que contemplam os conteúdos mais básicos no início e vão proporcionando uma progressão do conteúdo gradual, além de facilitar uma abordagem comunicativa para o ensino de línguas. Para o ensino de língua inglesa, foi adotado pela escola o livro *Interchange 5th Edition*, da editora Cambridge. No caso da língua espanhola, o livro adotado foi o *Nuevo Ven*, da editora Edelsa. Os professores dispõem ainda de livros paradidáticos que são utilizados pelos alunos para leitura complementar e apresentações em sala de aula.

Outros recursos pedagógicos utilizados no programa são os CDs que fazem parte dos livros didáticos, além disso, os professores preparam atividades lúdicas como competições,

dinâmicas e jogos, *role plays*, além do uso de *flashcards* para promover a interação entre os estudantes. O Programa Mais Línguas funciona em um dos Laboratórios Especiais, destinados aos cursos técnicos em EEEPs. De modo a adaptá-lo ao Programa, a Escola construiu um Núcleo de Línguas com quatro salas de aula e uma antessala ampla, utilizada como ambiente para planejamento dos professores.

A antessala é climatizada e conta com três mesas circulares com quatro cadeiras, três computadores e estante com livros didáticos e pedagógicos. A quantidade de livros ainda é restrita, devido ao fato de a escola estar adquirindo aos poucos, de acordo com aportes financeiros que não são específicos para o Programa Mais Línguas, e sim para o funcionamento geral da escola.

As quatro salas de aula são climatizadas e contam com armários para os livros didáticos, carteiras escolares, quadro branco e televisão com tela grande e entradas que proporcionam utilização de *pen drive* para execução de imagens e músicas.

Cada sala de aula dispõe de 23 cadeiras escolares individuais do tipo universitária. Essas cadeiras não são mais utilizadas nas Escolas Estaduais do Ceará, pois foram substituídas por mesas e cadeiras escolares. As cadeiras foram adquiridas pela Escola por meio de doação realizada por outra escola da Rede. As cadeiras são dispostas em formato de círculo, que é considerado um tipo de mapeamento de sala de aula que favorece a interação para uma aula de língua estrangeira em uma metodologia comunicativa.

O Programa Mais Línguas não recebe uma verba direcionada especificamente para o seu funcionamento. A construção do Núcleo de Línguas e a aquisição dos livros didáticos deram-se por meio das verbas destinadas para a manutenção da Escola, equivalente ao valor repassado às demais instituições de ensino.

Outra característica do Programa é seu caráter censitário. Todos os estudantes matriculados na Escola são participantes do Programa, ou seja, não há a opção de adesão por parte dos estudantes.

Comumente, as EEEPs necessitam de um professor de cada língua estrangeira, que costuma lecionar em doze turmas (quatro turmas em cada série), cada turma com uma aula semanal. Como o Programa Mais Línguas amplia a quantidade de aulas semanais para duas e há uma divisão da turma quando ocorre uma aula de língua estrangeira, na qual vinte e três alunos de uma mesma turma têm aula de língua inglesa, enquanto 22 têm aula de espanhol (na aula seguinte, inverte-se o grupo, que troca de sala de aula), a EEEP Monsenhor José Aloysio Pinto conta com dois professores de inglês e dois de espanhol.

Na Rede Estadual de Ensino do Ceará, os professores lotados com 40 horas/aula semanais lecionam vinte e sete aulas e têm treze aulas reservadas para atividades de planejamento. Os quatro professores de línguas estrangeiras contam com vinte e quatro aulas da língua estrangeira que lecionam. Um deles tem três aulas remuneradas sem lotação em sala de aula, enquanto os outros três ainda são lotados com uma turma do PPDT, em que o professor tem uma aula em sala de aula ministrando o componente curricular *Formação para a Cidadania e Desenvolvimento de Competências Socioemocionais*, além de três aulas fora de sala de aula para atendimento de pais e alunos e preenchimento de instrumentais necessários ao desenvolvimento do Projeto. Dessa forma, para o funcionamento do Programa Mais Línguas, três professores estão lotados com vinte e oito aulas, uma a mais do que a Rede determina.

Outro aspecto a ser ressaltado é que, apesar de a Seduc-CE ter ciência do funcionamento do Programa, não há a contratação de dois professores a mais que surgem da ampliação das aulas e divisão de turmas, o que faz com que todos os professores tenham vinte e sete aulas em sala de aula, inclusive o professor que é lotado no ambiente de aprendizagem Laboratório de Informática (que deveria lecionar apenas 6 aulas da disciplina de Informática Básica e, no restante das aulas, acompanhar o uso do ambiente por parte dos alunos e professores), bem como não há carga horária fora de sala de aula com lotação nos Laboratórios de Física e Matemática e de Química e Física (existe uma carga horária prevista para que os professores da Área de Ciências da Natureza estejam nos ambientes citados conduzindo experimentos científicos em parceria com professores que estejam lecionando nas turmas da escola em horários agendados).

Na seção seguinte, serão discutidos os aspectos pedagógicos do ensino de línguas estrangeiras na Escola com o advento do Programa Mais Línguas, descrevendo a necessidade de ter uma aproximação maior do núcleo gestor da Escola em relação ao acompanhamento pedagógico do Programa e a formação continuada como caminho para aperfeiçoar o funcionamento do Programa.

2.4 O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NA EEEP MONSENHOR JOSÉ ALOYSIO PINTO E A GESTÃO PEDAGÓGICA

A EEEP Monsenhor José Aloysio Pinto, por meio da implementação do Programa Mais Línguas, vem promovendo uma reestruturação do currículo, da metodologia e do processo de avaliação do ensino de línguas estrangeiras.

Por meio do Programa, todas as turmas da Escola têm ampliadas a quantidade de aulas semanais e as turmas são divididas em duas para um melhor aproveitamento das aulas.

Na condução das aulas, o professor demonstra o conteúdo e interage com os estudantes por meio da língua estrangeira lecionada, proporcionando a oportunidade de aprender as línguas inglesa e espanhola por meio de uma metodologia voltada para além da leitura instrumental.

O diferencial na metodologia do Programa Mais Línguas centra-se no fato de a disciplina de língua estrangeira ser lecionada com o idioma foco do processo de ensino, como ocorre nos cursos livres de idiomas, em que a língua estrangeira é utilizada para comunicação entre docentes e discentes desde os níveis mais básicos, diferente da forma como as aulas nas escolas públicas comumente são conduzidas, em que o professor utiliza-se da língua materna para comunicar-se com os estudantes e utiliza a língua estrangeira apenas para explicar o conteúdo a ser lecionado.

Além disso, o material didático e os recursos pedagógicos são semelhantes aos utilizados nos cursos livres de idiomas, com livros didáticos elaborados para o ensino de língua estrangeira voltados para o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas.

Nas Escolas Estaduais no Ceará, o acompanhamento pedagógico é realizado pelo profissional denominado Coordenador Escolar, que acompanha os professores de acordo com as quatro áreas do conhecimento descritas no artigo 35-A da LDB: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias e ciências humanas e sociais aplicadas.

Convencionalmente, as terças-feiras a Rede reserva para as ações de planejamento e formação em serviço dos professores da Área de Linguagens, que envolve as disciplinas de português, inglês, espanhol, educação física e arte. O horário de aulas é elaborado de forma com que os professores da Área não lecionem nesse dia.

O acompanhamento pedagógico dos professores de língua estrangeira na EEEP Monsenhor José Aloysio Pinto tem ocorrido nessas reuniões semanais. Essas reuniões ocorrem com o acompanhamento de um coordenador escolar, juntamente com todos os professores das disciplinas da Área. Posteriormente, os professores de idiomas reúnem-se na sala ampla do Laboratório Especial do Programa Mais Línguas para dialogar entre si, planejando ações, estratégias e aulas, trocando experiências e atividades que possam ser interessantes para o uso comum em suas aulas.

Quinzenalmente, o Diretor Escolar e os professores de língua estrangeira reúnem-se para traçar metas e objetivos, monitorar os conteúdos trabalhados, perceber o avanço dos alunos e as situações que precisam ser ajustadas.

Porém, já foi constatado entre os professores que eles sentem a necessidade de haver um acompanhamento maior da Coordenação Pedagógica no desenvolvimento de metodologias novas que colaborem com as aulas, além de maior aprofundamento na didática para o ensino de línguas estrangeiras.

Na dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação Profissional (PPGP) em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), intitulada *A Implementação do Programa Mais Línguas na Escola Estadual de Educação Profissional Monsenhor José Aloysio Pinto*, o Diretor Escolar da EEEP Monsenhor José Aloysio Pinto, Professor Francisco Antônio Freire de Sales, entrevistou os quatro professores de línguas estrangeiras da Escola.

Sales (2019, p. 67) cita que

[...] algo que precisa ser repensado no Programa Mais Línguas é a estruturação de um sistema de formação continuada para os docentes, tendo em vista que, até o presente momento, ocorreram apenas reuniões de direcionamento e troca de experiências. Esse processo de formação também é importante, assim, não podemos desconsiderar a necessidade de os profissionais passarem por aperfeiçoamento acadêmico.

Para a pesquisa supracitada, os quatro professores de línguas estrangeiras da Escola, dois de inglês e dois de espanhol, participaram de uma entrevista semiestruturada no dia 9 de abril de 2019.

Duas perguntas da entrevista colaboraram para termos uma visão de como ocorre o acompanhamento pedagógico do Programa Mais Línguas na Escola: a pergunta 7 - Como é o acompanhamento pedagógico do Programa? - e a pergunta 12 - Quais ações de formação são/foram realizadas em função do PML?

Por meio da análise dessas entrevistas, cujas transcrições foram concedidas pelo pesquisador, percebemos falas voltadas para a necessidade de mudanças no acompanhamento pedagógico do Programa Mais Línguas.

Na pergunta 7, o entrevistado 1 (entrevista realizada em 09/04/2019) respondeu que há “um conjunto de acompanhamento de como está funcionando, inclusive a ideia foi dada pelo nosso diretor, e ele sempre tem acompanhado, dado ideias e observado o projeto pedagógico todo na busca de melhorias para o projeto”.

O entrevistado 2 (entrevista realizada em 09/04/2019) citou os “acompanhamentos semanais, os professores conversam, tudo é bem elaborado, tudo o que a gente vai fazer é muito conversado, para ser feito, para que aconteça em todas as turmas, a gente também faz acompanhamento dos alunos”.

O entrevistado 3 (entrevista realizada em 09/04/2019) descreveu da seguinte forma:

[...] a gente senta semanalmente às terças, quatro professores junto com um coordenador e quinzenalmente a gente tem a conversa também com o diretor, ne!? A gente dentro dessas conversas, a gente decide como vai ser a prova, qual o livro que eles vão ler, porque eles leem quatro livros em um ano.

O entrevistado 4 (entrevista realizada em 09/04/2019) declarou o que segue:

Na verdade, eu sinto um pouco mais de falta nessa questão de preparação, de fato, porque na verdade a base acaba sendo os próprios professores, não tem um acompanhamento direcionado. Tem os nossos estudos de linguagens, mas não tem um foco específico para os idiomas. Então, eu acho que falta um pouquinho dessa formação voltada para isso, até mesmo com ideias que a gente possa trabalhar nos momentos das nossas aulas, eu acho que ainda ficou muito nosso, se a gente não trocar entre a gente, acaba ficando muito isolado.

Depreende-se pelo que foi exposto que os professores relataram o acompanhamento pedagógico que ocorre na Escola por meio do planejamento por área de conhecimento, que abrange os professores das disciplinas da área de Linguagens, bem como a reunião quinzenal com o Diretor Escolar.

Esse acompanhamento pedagógico acontece a partir do monitoramento das ações desenvolvidas e do funcionamento do programa. Não foi identificado um acompanhamento voltado para a ação docente e seu desenvolvimento.

Quando questionados com a pergunta 12, o entrevistado 1 (entrevista realizada em 09/04/2019) reiterou que “a gente tem trabalhado por meio de reuniões, imposto metas e meios de como atingir essas metas através das reuniões sempre trocando ideias”.

O entrevistado 2 (entrevista realizada em 09/04/2019) relatou que

[...] as formações, na verdade, foram feitas entre nós mesmos, nossas conversas que a gente teve, reuniões, muitas reuniões [...] na escola com os professores, conversamos. Como a gente tem um colega fica mais fácil, a gente fica conversando, mas uma formação, formação especificadamente voltada a gente não teve. Mas a gente teve esses pequenos momentos que nos ajudaram muito.

O entrevistado 3 (entrevista realizada em 09/04/2019) citou que “a gente não teve uma questão formal, com texto para todo mundo ler discutir sobre o assunto, teve até essa proposta, mas a gente não conseguiu colocar em prática devido a correria do tempo mesmo”.

O entrevistado 4 (entrevista realizada em 09/04/2019) respondeu ao questionamento citando que

Na verdade, eu não lembro um momento que foi específico para esta formação. O que existiam eram encontros para planejamentos de alguns eventos que eram voltados para o projeto. Teve uma ação que foi, que eu achei bem interessante e que foi discutida dentro dessas reuniões que era o fato de a gente poder assistir às aulas um do outro, onde a gente podia dar os *feedbacks*, porque às vezes a gente está ali dando a aula da gente e o colega que está observando, vai vendo o que está faltando, o que a gente poderia fazer para melhorar. Então, eu assisti à aula da professora e ela assistiu a minha e depois a troca de experiência foi bem exitosa, bem legal. Acho que isso enriqueceu a prática.

Por meio da pergunta 12, mais específica em relação às ações de formação, percebe-se nas falas dos docentes a ausência de momentos formativos que possam contribuir com a ação docente de forma a colaborar com uma melhor atuação profissional, bem como percebemos falas que sugerem momentos formativos como uma necessidade.

Diante do que foi descrito acima, finalizamos o capítulo 2 com a hipótese de que a estruturação de um programa de formação continuada para acompanhamento do trabalho docente no Programa Mais Línguas é um fator de relevância para o desenvolvimento da ação dos professores no âmbito do Programa.

No capítulo 3, apresentaremos o referencial teórico desta pesquisa, de forma a realizar um estudo sobre a formação inicial e continuada de professores, procurando perceber a importância do desenvolvimento profissional do professor para uma atuação profissional efetiva, além de delimitar o tipo de pesquisa e os instrumentos para coleta de dados, de modo a colaborar com a elucidação de dados sobre como ocorre o acompanhamento pedagógico do Programa Mais Línguas.

3 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: ELEMENTOS PARA A PRÁTICA EDUCATIVA

No capítulo dois, foi realizada a descrição do caso de gestão sobre o acompanhamento pedagógico dos professores de línguas estrangeiras da EEEP Monsenhor José Aloysio Pinto a partir da perspectiva da gestão da escola, por meio da descrição do Programa Mais Línguas.

Além da descrição do objeto de pesquisa, houve a descrição do embasamento legal da formação inicial e continuada, bem como de um panorama da temática no âmbito estadual.

O capítulo três, de caráter analítico, tem por objetivo analisar a importância da formação continuada de professores de línguas estrangeiras que colabore com o funcionamento do Programa Mais Línguas. Tal capítulo está dividido em duas seções.

Na seção 3.1, foi desenvolvido o referencial teórico voltado para a formação de professores. Foram analisados os percalços surgidos na formação inicial dos professores e a relação que é estabelecida com a atuação do docente e seu necessário desenvolvimento profissional, lançando possibilidades para o aperfeiçoamento de sua atuação no cotidiano escolar, segundo os preceitos teóricos de Almeida Filho (2005), Gatti e Barretto (2009), Gatti *et al.* (2019), Gatti (2010); Koç (2017), Leffa (2008; 2016), Libâneo (2013; 2015), Luckesi (2014), Martinez (2009), Nóvoa (1992; 2017; 2019), Pawlak (2011), Richards (2006) e Tardif (2000).

Na seção 3.2, foi trabalhado o percurso metodológico para a análise do acompanhamento pedagógico do Programa Mais Línguas, na qual foi descrita a abordagem metodológica a ser desenvolvida para compreender o objeto de estudo e a técnica de coleta de dados a ser utilizada para analisar o caso de gestão em pauta.

3.1 REFERENCIAL TEÓRICO

Partindo do interesse de pesquisar como ocorre o acompanhamento pedagógico dos professores de línguas estrangeiras da escola a partir do funcionamento do Programa Mais Línguas, tornou-se necessário realizar uma pesquisa bibliográfica, tendo como eixos de análise *formação inicial e continuada de professores* como eixo geral, *formação continuada de professores de línguas estrangeiras* e *ensino de línguas estrangeiras*, como eixos mais específicos. O Quadro 5 apresenta de forma sucinta os eixos de análise:

Quadro 5 - Eixos de análise e seus respectivos referenciais teóricos

Eixo de análise	Autores	Contribuições para as análises
Formação inicial e continuada	Gatti <i>et al.</i> (2019), Gatti e Barretto (2009), Nóvoa (1992; 2017; 2019), Tardif (2000), Libâneo (2013; 2015), Luckesi (2014),	Conceitualização e análise dos objetivos e dos entraves para uma adequada formação inicial e continuada.
Formação continuada de professores de línguas estrangeiras	Koç (2017), Leffa (2008; 2016), Pawlak (2011).	Possíveis caminhos para uma formação continuada de professores de línguas estrangeiras que contemple as diversas facetas da profissão docente.
Ensino de línguas estrangeiras	Almeida Filho (2005), Martinez (2009), Richards (2006).	Concepções de ensino de línguas estrangeiras.

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Justificou-se a escolha dos eixos pelo fato de terem uma relação importante com o caso de gestão, dadas as características dele e a contribuição importante que os eixos podem trazer para o aprimoramento do funcionamento do Programa Mais Línguas.

3.1.1 Formação inicial e continuada: (des)caminhos e desdobramentos

A profissão docente é um campo demarcado por reflexões acerca da adequada formação, necessária valorização, desenvolvimento contínuo, dentre outras situações que têm impacto significativo na educação escolar.

A formação inicial do professor deve possibilitar o estudo de conteúdos relacionados ao conhecimento específico a ser ensinado, além de dar conta de como organizar esse conteúdo de modo com que ele seja objeto de aprendizagem para os estudantes.

Libâneo (2013) destaca duas dimensões que contemplam a formação do professor: a teórico-científica, em que a formação acadêmica específica na disciplina em que o futuro professor atuará e a formação pedagógica na qual os conhecimentos históricos, filosóficos e sociológicos da educação ocorrem; e a técnico-prática, voltada para a preparação profissional para o exercício da docência, por meio do ensino de Psicologia da Educação, Didática, metodologias específicas das disciplinas, pesquisa educacional, entre outros conteúdos pertinentes à formação inicial de professores.

É importante destacar que as dimensões da formação do professor devem ser trabalhadas de forma integrada.

As disciplinas teórico-científicas são necessariamente referidas à prática escolar, de modo com que os estudos específicos realizados no âmbito da

formação acadêmica sejam relacionados com os de formação pedagógica que tratam das finalidades da educação e dos condicionantes históricos, sociais e políticos da escola (LIBÂNEO, 2013, p. 27).

Ressalta-se ainda que “as disciplinas de formação técnico-prática não se reduzem ao mero domínio de técnicas e regras, mas implicam também os aspectos teóricos, ao mesmo tempo em que fornecem à teoria os problemas e desafios da prática” (LIBÂNEO, 2013, p. 27).

Portanto, é perceptível que a formação do professor deve possibilitar contínua relação entre teoria e prática como forma de lidar com a adversidade de situações que surgem na realidade escolar. Luckesi (2014, p. 29), ao defender que a formação deve contemplar não só a preparação filosófica, científica, técnica e afetiva por meio de aprendizagens cognitivas nos diversos campos de conhecimento, mas também o desenvolvimento de uma visão crítica sobre o mundo e sua prática educacional, reforça que “o educador nunca estará definitivamente ‘pronto’, formado, pois que sua preparação, a sua maturação se faz no dia a dia, na meditação teórica sobre a sua prática”.

Nesse sentido, Nóvoa (2019, p. 6) destaca que

Não se trata de convocar apenas as questões práticas ou a preparação profissional, no sentido técnico ou aplicado, mas de compreender a complexidade da profissão em todas as suas dimensões (teóricas, experienciais, culturais, políticas, ideológicas, simbólicas etc.).

A formação do professor envereda pelo aprendizado e produção de diversos saberes que são determinantes para sua atuação profissional. O conhecimento mobilizado para o seu trabalho advém de sua formação inicial, continuada e logicamente é permeado por seus conhecimentos prévios adquiridos ao longo de sua vida. Tardif (2000) descreve os saberes profissionais dos professores como variados e heterogêneos e argumenta que, na sua atuação profissional,

um professor se serve de sua cultura pessoal, que provém de sua história de vida e de sua cultura escolar anterior; ele também se apoia em certos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, assim como em certos conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional; ele se apoia também naquilo que podemos chamar de conhecimentos curriculares veiculados pelos programas, guias e manuais escolares; ele se baseia em seu próprio saber ligado à experiência de trabalho, na experiência de certos professores e em tradições peculiares ao ofício de professor (TARDIF, 2000, p. 14).

Seguindo a mesma linha, Gatti *et al.* (2019, p. 183) reforça que

é consenso que o desenvolvimento profissional docente é um processo de longo prazo, que pode ser individual ou coletivo e que integra diferentes oportunidades e experiências, planejadas ou não, que contribuem para a aquisição dos conhecimentos profissionais da docência.

Apesar da grande produção científica voltada para a formação de professores, o caminho entre a teorização desses conhecimentos e a efetiva prática traduzida em programas de formação tem sido um caminho tortuoso, entremeado por percalços e discontinuidades. Nóvoa (1992) já vislumbrava essa realidade ainda na década de 1990:

É preciso reconhecer as deficiências científicas e a pobreza conceptual dos programas atuais de formação de professores. E situar a nossa reflexão para além das clivagens tradicionais (componente científica versus componente pedagógica, disciplinas teóricas versus disciplinas metodológicas etc.), sugerindo novas maneiras de pensar a problemática da formação de professores (NÓVOA, 1992, p. 23).

Libâneo (2015) delinea as origens da formação dicotômica entre os saberes disciplinares - específicos da disciplina em que o docente atuará -, e os saberes pedagógicos - necessários à efetiva prática docente em qualquer área do conhecimento. O autor defende que essa dissociação se origina da institucionalização dessa formação no século XIX e inícios do século XX e permanece até os dias atuais, ele ainda aponta que, dessa forma, “há visível ênfase nesses conteúdos [saberes disciplinares] e pouca atenção à formação pedagógica, quase sempre separada da formação disciplinar” (LIBÂNEO, 2015, p. 631).

Gatti *et al.* (2019), ao traçar um histórico sobre as licenciaturas pós LDB, destaca o movimento tortuoso de tentativa de transposição das dicotomias entre ensino-pesquisa, conteúdo-forma, licenciatura-bacharelado, teoria-prática, de forma a adequar as propostas curriculares nesse sentido.

Essa separação prevalente até nossos dias, de fato, mostra a quase ausência de consideração nas políticas de formação de professores, e nas instituições de ensino superior e seus docentes, da importância da construção de uma visão articulada, filosófico-social-educacional, como guia dos currículos de formação e das práticas dos que dinamizam esse currículo nas práticas formadoras (GATTI *et al.*, 2019, p. 36).

É relevante destacar que as dificuldades surgidas na formação inicial têm impacto na atuação do profissional docente. Percebemos a relação entre formação inicial e atuação

profissional docente como um *continuam* (NÓVOA, 2017), em que há mobilização dos diversos aspectos da formação inicial e a articulação deles à atuação na realidade educacional a ser enfrentada.

Dessa forma, Gatti e Barretto (2009, p. 200) destacam que “a ideia de formação continuada como aprimoramento profissional foi se deslocando também para uma concepção de formação compensatória destinada a preencher lacunas da formação inicial”, devido ao fato de os indicadores resultantes de pesquisas sobre os cursos de formação de professores demonstrarem a insuficiência ou a inadequação da formação inicial adquirida pelos professores.

Apesar disso, sabemos que a abordagem acima é limitada, dada a real função da formação continuada. Nóvoa (2017, p. 1125) defende que

é legítimo que haja programas de formação continuada que se destinam a suprir deficiências da formação inicial ou a promover especializações ou pós-graduações em diversas áreas. Mas a formação continuada desenvolve-se no espaço da profissão, resultando de uma reflexão partilhada entre os professores, com o objetivo de compreender e melhorar o trabalho docente.

Dessa forma, a formação continuada está diretamente atrelada ao desenvolvimento profissional docente, e deve contemplar a ideia de que os professores são diferentes e, naturalmente, estão em estágios diversos de desenvolvimento profissional na carreira.

Nóvoa (2019) vislumbra diversas mudanças na estrutura escolar como possibilidades reais para um futuro próximo. O cenário comum aos nossos olhos, com um professor escrevendo no quadro e estudantes dispostos em cadeiras enfileiradas tende a ser substituído pela “imagem de vários professores trabalhando em espaços abertos com alunos e grupos de alunos” (NÓVOA, 2019, p. 10).

Nessa nova realidade, o trabalho coletivo entre professores para lidar com os problemas surgidos e a reflexão conjunta propiciam a formação continuada, “que deve ter lugar na escola com a participação das comunidades profissionais docentes” (NÓVOA, 2019, p. 11).

O autor ressalta que isso não significa que os saberes teóricos ou científicos tenham que ficar em segundo plano, e sim que esses devem ser mobilizados para ressignificar a profissão, pois “É na complexidade de uma formação que se alarga a partir das experiências e das culturas profissionais que poderemos encontrar uma saída para os dilemas dos professores” (NÓVOA, 2019, p. 11).

Além disso, Nóvoa (2019, p. 11) cita que

a formação continuada não deve dispensar nenhum contributo que venha de fora, sobretudo o apoio dos universitários e dos grupos de pesquisa, mas é no lugar da escola que ela se define, enriquece-se e, assim, pode cumprir o seu papel no desenvolvimento profissional dos professores.

Diante do que foi exposto, percebe-se que as possibilidades que surgem para a formação continuada do professor tendem a contemplar a sua prática docente cotidiana atrelada ao conhecimento científico produzido, considerando a complexidade da carreira e os diversos estágios de desenvolvimento profissional dos docentes.

3.1.2 A formação continuada do professor de línguas estrangeiras

Os diversos percalços enfrentados na formação inicial docente relacionados durante este trabalho abarcam as diversas licenciaturas, e o ensino de línguas estrangeiras não fica imune a essa realidade. Assim sendo, é importante destacar alguns aspectos que aparentam diferenciar a atuação efetiva de um professor de línguas estrangeiras dos docentes das demais áreas.

Leffa (2016, p. 82), ao conceituar um perfil de professor de línguas estrangeiras, defende que quando esse

ensina uma língua a um aluno, toca o ser humano na sua essência, tanto pela ação do verbo ensinar, que significa provocar uma mudança, estabelecendo, portanto, uma relação com a capacidade de evoluir, como pelo objeto do verbo, que é a própria língua, estabelecendo aí uma relação com a fala. Mas, se lidar com a essência do ser humano é o aspecto fascinante da profissão há, no entanto, um preço a se pagar por essa prerrogativa, que é o longo e pesado investimento que precisa ser feito para formar um professor de línguas estrangeiras. Sem esse investimento não se obtém um profissional dentro do perfil que se deseja: reflexivo, crítico e comprometido com a educação.

Observa-se que o aspecto sinalizado pelo autor no que concerne ao alto investimento para a formação de um profissional competente demonstra a peculiaridade do professor de línguas estrangeiras, além de ter de desenvolver os saberes necessários aos demais professores, ter a necessidade da aquisição de uma língua estrangeira, atividade que se sabe ser complexa e que, sem o domínio adequado dessa, terá o seu desenvolvimento profissional comprometido. Afinal, como ensinar algo que nem mesmo o professor tem pleno domínio?

Pawlak (2011) destaca a proficiência na língua estrangeira alvo de ensino por parte do professor como aspecto de grande relevância para diversos especialistas da área de formação de professores de ensino de segunda língua.

O autor defende a ideia de que a falta de domínio da língua alvo tem impacto negativo em diversos aspectos da sua atuação profissional, como dificuldade quantitativa e qualitativa em proporcionar conteúdos e interações linguísticas em sala de aula, gera a necessidade de omissão, supressão ou simplificação de seções dos materiais didáticos pela dificuldade de compreensão, dificuldade de dar explicações adequadas ou aprofundadas sobre os conteúdos lecionados, entre outras.

Dessa forma, Pawlak (2011) reforça que a formação continuada deve contemplar o estudo da língua alvo de forma aprofundada. O autor, ao citar diversos autores que defendem que o conhecimento aprofundado da língua a ser ensinada pelo professor é de suma importância, reforça que

Tais pressupostos parecem ser particularmente relevantes no caso de professores de línguas estrangeiras em serviço que já não têm o benefício de frequentar cursos regulares de línguas e cujas competências e habilidades muito provavelmente terão um declínio como resultado de pouca exposição, oportunidades limitadas para o uso avançado da língua dentro e fora da sala de aula e, na maioria das vezes, dependência excessiva dos mesmos materiais por longos períodos de tempo (PAWLAK, 2011, p. 22, tradução nossa).

Pawlak (2011) destaca que, para muitos professores, a oportunidade de aprofundar o seu conhecimento da língua a ser ensinada, ou de não perder o conhecimento adquirido pode passar pela formação continuada, considerando que a rotina de trabalho de professor, costumeiramente excessiva, faz com que a necessária atualização e constante aprendizado sejam mais escassos fora do horário de trabalho.

Além disso, não é apenas saber falar a língua e procurar facilitar a construção do conhecimento pelos estudantes que vai caracterizar a plena competência de um professor de línguas estrangeiras. “A formação de um professor de línguas estrangeiras envolve o domínio de diferentes áreas de conhecimento, incluindo o domínio da língua que ensina, e o domínio da ação pedagógica necessária para fazer a aprendizagem da língua acontecer na sala de aula (LEFFA, 2016, p. 82).

Leffa (2008, p. 134) afirma que antes, em uma perspectiva tradicional de ensino,

no âmbito do ensino de língua estrangeira, a função do professor se limitava à mera aplicação de um método ou à utilização de materiais didáticos previamente elaborados, e, como mero instrutor, transmitir os seus conhecimentos a partir de decisões tomadas sem sua participação direta e com o respaldo de teorias linguísticas na maioria das vezes por ele desconhecidas. O professor era considerado, assim, o único responsável pelo processo de ensino e o aluno um agente passivo.

Porém, em uma visão mais atualizada da função docente, Leffa (2008, p. 134) defende que:

o professor há de ser um indivíduo consciente de que ele não é o detentor do monopólio do saber, de que o conhecimento, por ser multifacetado, representa um permanente desafio às suas crenças e convicções: de que o ser humano está em constante processo de aprendizagem, e, conseqüentemente, a sua responsabilidade não se limita à transmissão de informações, mas deve atender a funções sociais mais abrangentes.

Desse modo, considerando as dificuldades de professores de línguas estrangeiras que não tiveram uma formação acadêmica que pudesse dar conta dessa nova visão da atuação docente, ao se tratar da formação continuada de professores de línguas estrangeiras, há de se observar a diferenciação entre treinamento e formação continuada,

Leffa (2016, p. 83) distingue ambas da seguinte forma: “define-se treinamento como a preparação para executar uma tarefa que produza resultados imediatos. A formação, por outro lado, é vista como uma preparação para o futuro”.

O autor, ao falar sobre treinamento, exemplifica os que costumam ser proporcionados aos futuros professores em escolas particulares de línguas, cujo objetivo é ensinar o professor a usar o material didático produzido ou adquirido pela escola, de modo a aplicar as técnicas descritas no manual do professor de forma restrita e, no caso de os materiais serem substituídos, outro curso deve ser oferecido aos professores.

Por outro lado, a formação continuada procura proporcionar uma orientação mais aprofundada, pois é “a reflexão e o motivo por que uma ação é feita da maneira que é feita. Há, assim, uma preocupação com o embasamento teórico que subjaz à atividade do professor. Enquanto o treinamento limita-se ao aqui e agora, a formação olha além” (LEFFA, 2016, p. 83).

É importante destacar ainda a necessidade de se pensar nas necessidades de formação do professor. Koç (2017) propõe princípios para uma formação continuada que procura colaborar com o desenvolvimento de um grupo de professores que contemple as diversidades de experiências, níveis na carreira e competência profissional.

A autora constatou em uma pesquisa realizada na Turquia, com professores de inglês do ensino fundamental que participaram de formações em serviço fornecidas pelo MEC do país e órgãos regionais, que mais da metade dos professores não estavam satisfeitos com as formações ofertadas e que essas não satisfaziam suas necessidades profissionais.

Assim sendo, Koç (2017) traz possibilidades como a análise das necessidades do professor, educação a distância para atingir um maior número de pessoas, gratuidade ou custeio de cursos oferecidos por universidades ou cursos livres renomados, colaboração do órgão nacional de educação, participação ativa e interativa entre os cursistas e avaliação dos impactos do programa como fatores norteadores para o desenvolvimento de um programa de formação continuada.

3.1.3 Ensino de línguas estrangeiras

Historicamente, o interesse pelo aprendizado de uma língua estrangeira nos remonta a diversos objetivos, situações e possibilidades de interação entre os povos através dos tempos.

Na época clássica, a disputa por novos territórios e a dominação de outros povos suscitava a necessidade de se aprender a língua do opressor como novo instrumento para o convívio em uma nova realidade.

Na Idade Média, dada a importância do comércio entre os países, compreender as línguas envolvidas nestas relações possibilitava um maior poder de negociação e, conseqüentemente, maior crescimento e lucratividade para os envolvidos neste processo.

Mais adiante, na colonização dos países do Novo Mundo, a imposição da língua da metrópole e, posteriormente, o uso da língua pertencente a países que se impusessem comercialmente ou até mesmo o aprendizado para estudos posteriores em outros países tornavam o ensino de língua estrangeira uma atividade atrativa.

Situações como essas ao longo dos tempos foram decisivas para o surgimento da necessidade de se aprender um idioma estrangeiro. Com esta necessidade, a reflexão de como ensinar uma língua estrangeira vem mobilizando inúmeros pensadores, com a preocupação de se encontrar recursos adequados para que este aprendizado venha a ser efetivado.

Quanto ao ensino formal de uma língua estrangeira, o modo utilizado para o estudo das línguas clássicas perdurou durante muito tempo como base para o ensino das demais línguas: “aprender regras de gramática, ler (e apreciar) os bons autores, e analisar e traduzir textos” (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 46) eram recursos importantes para se aprender uma língua estrangeira. Essa junção entre o ensino de línguas mortas e o de línguas vivas,

desconsiderando-se as características conflitantes, resultou nas visões tradicionais de ensino de línguas. A metodologia inclusa na visão tradicional é conhecida como método gramática-tradução.

Nesta perspectiva, o professor surge como detentor e transmissor do conhecimento. Este “detém o poder decisório quanto à metodologia, conteúdo, avaliação, forma de interação na aula” (MIZUKAMI, 1986, p. 14). O professor constitui um modelo de competência linguística a ser imitado, considerando-se que este acumulou uma quantidade de conhecimento considerável e, assim, está apto a transmitir seu aprendizado para os discentes, em uma relação vertical.

O sistema linguístico a ser aprendido resultava da contribuição dos grandes autores da língua alvo, ou seja, ao aprender a língua inglesa, autores como Shakespeare, Dickens, Austen seriam a referência para o aprendizado da língua. Objetivava-se ter o domínio da língua, independente da ideologia por detrás desta e, desta maneira, as atividades eram voltadas para a aquisição de vocabulário e fixação de pontos gramaticais importantes para a compreensão do idioma, através de atividades como “lista de palavras, com eventuais agrupamentos temáticos, regras gramaticais prescritivas que insistem em uma norma (Diga isso - não diga aquilo)” (MARTINEZ, 2009, p. 49).

Ao insistir nesta concepção de aprendizagem, estamos desvirtuando as inúmeras possibilidades que a aquisição de uma língua estrangeira pode nos proporcionar no âmbito social e cultural. Considerando-se a abordagem tradicional, na visão de Martinez (2009, p. 50), “estamos tratando de uma pedagogia do modelo, na qual leitura, versão, tema são feitos sob a atenta direção do professor. Em nenhuma hipótese uma concepção dessas permite o desenvolvimento de uma real competência de comunicação, mesmo escrita” (MARTINEZ, 2009, p. 50).

Várias abordagens subsequentes, por vezes contemporâneas ao método gramática-tradução, surgiram como manifesto a pouca eficiência do método vigente. Porém, “A instituição escolar está longe de se manifestar como disponível a aceitar de bom grado essas propostas” (GERMAIN, 1993 *apud* MARTINEZ, 2009, p. 50).

A Abordagem Direta, em que se procura dar prioridade à habilidade oral, surgiu da necessidade imediata de se dominar o código para uso em situações reais. Esta abordagem teve grande repercussão no ensino de línguas em fins do século XIX e princípios do século XX, devido às novas situações surgidas a partir da Revolução Industrial (as grandes linhas marítimas, surgimento dos trens a vapor), onde a locomoção entre os países tornava-se cada vez mais fácil e, deste modo, o intercâmbio cultural e linguístico se tornava cada vez mais

necessário. Contrastando com a grande importância dada na Europa, especialmente na França, “o método direto não criou firme tradição no Brasil” (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 47).

A Abordagem Direta era vista como um método eficiente no que concerne à aprendizagem, dada sua própria característica, no qual o ensino acontece sem passar nem pela tradução, nem pela explicação lexical ou gramatical (ou seja, de modo direto), além de a escuta dos enunciados ser realizada sem o auxílio do escrito e haver uma grande atenção à boa pronúncia.

Porém, dúvidas surgiam quanto a sua viabilidade. “Se ela permite trabalhar facilmente temas como cigarro, fumar, acender etc., o que se fazer para trabalhar conceitos como intoxicação ou risco cardiovascular? ” (MARTINEZ, 2009, p. 51). A falta de solidez de suas bases teóricas começou a ser questionada: “no fundo, que divisão linguística: que progressão? Que escrito? Como imaginar um nível avançado? ” (MARTINEZ, 2009, p. 52).

A Abordagem Oral (*Oral Approach*) ou *situacional linguagem tchinha* contrastou com a falta de solidez das bases teóricas do método direto. Embasada em diversos trabalhos de linguística aplicada, que vieram a trazer um caráter mais científico ao ensino de línguas, tinha como base a união dos elementos linguísticos a serem aprendidos com o contexto (ou situação) que pode suscitá-los. “As atividades de escuta e repetição, os exercícios de manipulação ou *dribbles*, inscrevem-se em uma concepção da aprendizagem na qual a impressão deixada pelo conteúdo encontrado deve poder permitir o reemprego livre posterior” (MARTINEZ, 2009, p. 53).

A fundamentação teórica desta abordagem se sustenta entre a Linguística Estrutural, baseada em teorias de Saussure, Bloomfield, Harris e Fries; bem como na Psicologia Comportamental ou Behaviorista, de Skinner.

Experiências de sucesso na utilização deste método deram força a sua implementação. Um exemplo a ser citado era o treinamento do exército americano na Segunda Guerra Mundial para formar o pessoal na utilização de línguas estrangeiras nas operações militares em diversas partes da Europa (MARTINEZ, 2009).

Sob a perspectiva de Richards (2006), que classifica as metodologias supracitadas como pertencentes às abordagens tradicionais (antepondo-se ao que se concebe como abordagem comunicativa de línguas), podemos considerar que todas estas priorizavam a competência gramatical em detrimento das outras possíveis, dentro da competência comunicativa como um todo, que engloba competências indissociáveis concernentes ao aprendizado de uma língua. Richards agrupa, de forma resumida, as correntes no ensino de línguas em três fases: fase 1, abordagens tradicionais (até o final da década de 1960); fase 2,

comunicativo clássico (entre as décadas de 1970 a 1990); e fase 3, comunicativo moderno (do final dos anos 1990 até os dias de hoje).

Posteriormente, com as concepções da abordagem oral perdendo a credibilidade anterior, foi surgindo lugar para um ensino que se preocupava com as diversas competências linguísticas que o aprendiz poderia desenvolver. “O enfoque central dado à competência gramatical foi deixado de lado, pois se percebia que havia habilidades linguísticas a serem exploradas para se atingirem diferentes finalidades comunicativas” (RICHARDS, 2006, p. 14).

Neste contexto, surge o que se concebe como Ensino Comunicativo de Línguas, com ampla aceitação nos dias de hoje, que conta com estratégias de ensino que se baseiam ou permeiam o próprio aprendizado da língua materna, com tarefas e atividades que estão diretamente vinculadas à aquisição de um conteúdo linguístico imediatamente reutilizável, através das quatro habilidades básicas da comunicação (*reading, speaking, writing, listening*).

A origem da Abordagem Comunicativa nos remonta à década de 1970. Conforme Almeida Filho (2005, p. 47), o ensino comunicativo de língua estrangeira organiza as experiências de aprender “em termos de atividades/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a L-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua”. Martinez complementa a ideia citada anteriormente relatando que “isso significa, por exemplo, ler com intenção de se informar, escrever na intenção de satisfazer uma necessidade do imaginário, escutar com a intenção de conhecer os desejos de alguém, falar na intenção de exprimir seus próprios sentimentos (GERMAIN; LEBLANC, 1988 *apud* MARTINEZ, 2009, p 72).

A Abordagem Comunicativa rompe com um ensino de língua estrangeira fragmentado, em que a preocupação inicial do aprendizado era voltada para o domínio do código para, posteriormente, utilizá-lo em exercícios de aprofundamento criados pelo professor. Ou seja, há uma integração entre o aprendizado e o uso. “Trata-se não de aprender para depois comunicar, mas de ligar intimamente o aprendiz ao comunicar” (MARTINEZ, 2009, p. 72).

Ao pensarmos em usar a linguagem de modo comunicativo, nos distanciamos da visão de aprendizado de língua estrangeira voltado exclusivamente para a gramática, pois a interação entre os falantes é a base do ato comunicativo, que exige “conhecimento do que dizer e como dizê-lo de maneira apropriada com base na situação, nos participantes, seus papéis e suas intenções” (RICHARDS, 2006, p. 15). Este conhecimento refere-se à competência comunicativa.

A competência comunicativa se refere à capacidade de o indivíduo usar o seu discurso de modo apropriado nas diversas situações de interação comunicativa, com adequação linguística e estratégias de comunicação que compensem alguma dificuldade no ato de comunicação.

Ela é composta por quatro competências: a Competência Gramatical, que se refere ao conhecimento de gramática, fonologia, semântica e vocabulário, articulando estes vários aspectos da língua com vistas a uma utilização adequada da linguagem.

A Competência Sociolinguística, ou seja, saber como variar o uso da linguagem de acordo com as circunstâncias e os participantes, adequando-se ao contexto. A Competência discursiva, que significa, por exemplo, saber iniciar e terminar uma conversa ou, até mesmo, saber produzir e entender diferentes tipos de textos. Por último, a Competência Estratégica, que se refere ao uso de estratégias para manter a comunicação apesar das limitações no conhecimento de um idioma.

Vê-se a Abordagem Comunicativa, nos dias de hoje, como um modo de integrar o aprendiz em um contexto significativo de aprendizagem, através de diversas estratégias criadas para este intento, como podemos depreender das palavras de Richards: “o ensino comunicativo de línguas de hoje se refere a um conjunto normalmente acordado de princípios que podem ser aplicados de formas diferentes, dependendo do contexto de ensino, da idade dos alunos, seu nível, suas metas de aprendizado e assim por diante” (RICHARDS, 2006, p. 41).

No que concerne ao ensino nas escolas públicas, os métodos de ensino de língua estrangeira vêm sendo dispostos de modo a se adequar à realidade didático-pedagógica, objetivando-se uma aprendizagem condizente com a complexidade de uso de uma língua. No passado, ao se pensar na importância da aprendizagem de uma língua estrangeira, detínhamos exclusivamente a ideia de língua como instrumento ou ferramenta útil de ascensão social, no qual o aprendiz teria contato direto com a língua para uso efetivo de comunicação em determinado contexto social.

O ensino de línguas estrangeiras apresenta-se como uma proposta multifacetada de aprendizagem, indissociável de construções culturais e sociais. De acordo com o PCN + Ensino Médio (BRASIL, 2002c, p. 93), “o objetivo primordial do professor de língua estrangeira deve ser o de tornar possível a seu aluno atribuir e produzir significados, meta última do ato de linguagem”. Mais especificamente, quanto às Orientações Curriculares do Ensino Médio (BRASIL, 2006b, p. 91), vemos que as disciplinas de línguas estrangeiras na escola “visa(m) a ensinar um idioma estrangeiro e, ao mesmo tempo, cumprir(em) outros

compromissos com os educandos, como, por exemplo, contribuir para a formação de indivíduos como parte de suas preocupações educacionais”.

Dentre outros compromissos, podemos citar o ensino dos valores sociais, culturais, políticos e ideológicos, inerentes às competências a serem desenvolvidas nos aprendizes, buscando-se “a formação de indivíduos, o que se inclui o desenvolvimento de consciência social, criatividade, mente aberta para conhecimentos novos, enfim, uma reforma na maneira de pensar e ver o mundo” (BRASIL, 2006b, p. 90).

Além disso, há o propósito, no Ensino Médio, de se desenvolver como habilidades linguísticas a leitura, situadas em um contexto, tendo como base a concepção de uso da linguagem através do letramento, ou seja, “usos heterogêneos da linguagem nas quais formas de ‘leitura’ interagem com formas de escrita em práticas socioculturais contextualizadas” (BRASIL, 2006b, p. 106).

De modo a integrar e desenvolver as habilidades supracitadas, sugere-se que “o planejamento de curso para as aulas de Línguas Estrangeiras tenha, como ponto de partida, temas” (BRASIL, 2006b, p. 112) geradores, como cidadania, diversidade, igualdade, justiça social, enfim, temas que “poderão contribuir para ampliar a visão de mundo dos alunos, para trabalhar o senso de cidadania, para desenvolver a capacidade crítica [...]” (BRASIL, 2006b, p. 106).

Para cumprir esta complexa função, torna-se essencial a boa preparação do professor, para que este tenha como articular todos estes aspectos para cumprir a sua função educacional, pois “sem a competência linguístico-comunicativa o professor fica sem seu principal instrumento de trabalho, pois é essa competência que ele tem a expectativa de adquirir para depois desenvolver em seus alunos e é essa mesma competência que os alunos esperam atingir” (PAIVA, 2005, p. 3 *apud* BRASIL, 2006b, p. 118).

Como fica perceptível, há muito tempo vem sendo alvo de estudo o ensino de Língua Estrangeira no tocante a sua eficiência e real integração entre a teoria e a prática, bem como a definição de objetivos que possam ser realmente atingidos. Embora se trate de uma função extremamente complexa, espera-se a possibilidade de a Língua Estrangeira vir a ser um meio para a formação de cidadãos críticos, cientes da realidade em que vivem e que possam intervir nesta realidade através da interação e participação na produção e construção de sentidos da linguagem na nossa sociedade.

3.2 DESENVOLVIMENTO DO PERCURSO METODOLÓGICO E INSTRUMENTOS DE PESQUISA

A seção 3.2 apresentou e justificou os caminhos metodológicos para desenvolver esta pesquisa. Foi demonstrada a abordagem metodológica que se considerou apropriada para a pesquisa em pauta e os instrumentos para coleta de dados.

A coleta de dados para a pesquisa foi realizada em dois momentos. Para o segundo capítulo, o descritivo, de modo a coletar evidências para o problema de pesquisa, foi realizada uma pesquisa documental, descrita no Quadro 6:

Quadro 6 - Elementos metodológicos da pesquisa - Capítulo 2

Fonte de pesquisa	Finalidade	Importância para o estudo de caso
Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988)	Pilar legal da educação brasileira (artigos 205 a 214)	Situar legalmente todo trabalho na área de educação.
Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996)	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional	Situar legalmente todo trabalho na área de educação.
Lei Federal nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017a)	Traz mudanças legais referentes à última etapa da educação básica, o ensino médio.	O artigo 35-A na LDB, cujo parágrafo 4º torna obrigatório o estudo da língua inglesa e ressalta o caráter optativo de outras línguas estrangeiras, preferencialmente o espanhol, para o ensino médio, é diretamente relacionado ao caso de gestão em tela.
Coleção Escola Aprendiz	Documento curricular da Rede Estadual de Ensino do Ceará	Norteia os professores da Rede para a forma de ensinar e conteúdo a serem ensinados nas escolas de Ensino Médio do Ceará.
Lei Estadual nº 14.273/2008 (CEARÁ, 2008a)	Lei da criação das EEEPs.	Delimitar a EEEP como escola a ser analisada.
Decreto Federal nº 3.276/1999 (BRASIL, 1999)	Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, regulamentando os artigos 61 a 63 da LDB.	O documento destaca a formação necessária ao professor por meio de competências a serem desenvolvidas e o papel social das escolas. Destaca ainda que a formação docente inicial deve assegurar estreita articulação com os sistemas de ensino, essencial para a associação teoria-prática no processo de formação.
Resolução do CP/CNE nº 1/2002 (BRASIL, 2002a)	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena	Diretrizes contemplam diversos aspectos voltados aos princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização das instituições e dos currículos para a formação de professores da educação básica em todas as etapas e modalidades.
Resolução do CP/CNE	Institui a duração e a carga	Complementa a Resolução do CP/CNE nº

Fonte de pesquisa	Finalidade	Importância para o estudo de caso
nº 2/2002 (BRASIL, 2002b)	horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.	1, detalhando a carga horária dos cursos de licenciatura.
Resolução da Câmara de Educação Superior (CES)/CNE nº 18/2002 (BRASIL, 2002d).	Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras.	A Resolução trata do projeto pedagógico e da carga horária do curso de letras, de forma breve, habilitação essa necessária ao professor de línguas estrangeiras.
Parecer CES/CNE nº 492/2001 (BRASIL, 2001)	Parecer com as Diretrizes dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia são incorporados, cada um com uma seção específica sobre suas diretrizes.	Detalha o projeto pedagógico do curso de letras, habilitação necessária ao professor de línguas estrangeiras.
Decreto Federal nº 3.276/1999 (BRASIL, 1999)	Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica.	Dispõe sobre a organização dos cursos de formação de professores para atuar na educação básica e prevê, no inciso IV do artigo 2º a “articulação entre os cursos de formação inicial e os diferentes programas e processos de formação continuada”.
Decreto Federal nº 6.755/2009 (BRASIL, 2009a) e Lei Federal nº 12.056/2009 (BRASIL, 2009b)	Instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, por meio de programas de formação inicial e continuada fomentados pela Capes	Trata de um programa de fomento à formação inicial e continuada de professores, temática principal do caso de gestão apresentado.
Dissertação “A Implementação do Programa Mais Línguas na Escola Estadual de Educação Profissional Monsenhor José Aloysio Pinto” (SALES, 2019).	A entrevista semiestruturada contida no trabalho traz falas dos professores sobre a formação continuada dos professores.	As entrevistas trouxeram aspectos do Programa Mais Línguas voltados para a formação continuada que colaboram com o estudo de caso.
Análise das entrevistas semiestruturadas com professores de línguas estrangeiras da Escola oriundas da Dissertação supracitada.	As entrevistas abordam a visão e expectativas dos professores sobre o funcionamento do Programa Mais Línguas.	As entrevistas trouxeram elementos que despertaram a preocupação do pesquisador sobre as possibilidades de investigação sobre aspectos que pudessem colaborar com o funcionamento do Programa.

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

O Quadro 6 proporciona a percepção dos caminhos que foram seguidos para o alcance do objetivo, de quais fontes de pesquisas utilizadas para a descrição do caso de gestão em pauta, bem como do seu contexto. A minha trajetória profissional e vivência na escola

proporcionaram a visão da necessidade de aprofundar o estudo do Programa Mais Línguas, dado meu interesse pelo Programa e minha formação acadêmica. Ao acompanhar o desenvolvimento da pesquisa realizada por Sales (2019), as falas dos entrevistados sobre o acompanhamento pedagógico do Programa, que demonstravam possibilidades de aperfeiçoamento, despertaram meu interesse para o desenvolvimento deste caso de gestão.

Para o terceiro capítulo, analítico, no intuito de aprofundar nas características que compõem este estudo e buscar elementos que colaborem para o desenvolvimento do Plano de Ação, foram realizados os procedimentos descritos no Quadro 7:

Quadro 7 - Elementos metodológicos da pesquisa - Capítulo 3

Perspectiva ou Instrumento de pesquisa	Finalidade	Importância para o estudo de caso	Atores envolvidos
Pesquisa qualitativa	Apreender as percepções e a compreensão dos sujeitos sobre o fenômeno investigado, caracterizando-se como perspectiva metodológica mais adequada a responder os objetivos da pesquisa	Proporcionar uma compreensão do objeto de estudo por meio de uma visão dos atores diretamente envolvidos.	Professores de línguas estrangeiras
Entrevista semiestruturada	Compreender a visão dos atores e dar a oportunidade de demonstrarem suas perspectivas quanto ao objeto de pesquisa abordado	Proporcionar uma compreensão do objeto de estudo por meio de uma visão dos atores diretamente envolvidos.	Professores de línguas estrangeiras

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

O Quadro 7 descreveu o que foi considerado como percurso metodológico apropriado para a análise do caso de gestão, considerando suas especificidades e a necessidade de compreensão holística do problema de pesquisa a ser estudado.

Considerando o fato de haver a necessidade de ouvir os docentes que lecionam línguas estrangeiras na EEEP Monsenhor José Aloysio Pinto, de modo a proporcionar uma fala que represente suas visões sobre a implementação e funcionamento do Programa Mais Línguas, a entrevista semiestruturada mostrou-se como instrumento de pesquisa que pode colaborar para a representação da opinião dos professores sobre a atuação profissional na escola.

O percurso metodológico desta pesquisa teve como suporte os pressupostos teóricos da pesquisa qualitativa, tendo em vista ser a perspectiva metodológica mais adequada a responder aos objetivos da pesquisa, na busca por apreender as percepções e a compreensão dos sujeitos sobre o fenômeno investigado. “A pesquisa qualitativa responde a questões muito

particulares. Ela se preocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado” (MINAYO, 1994, p. 21).

A utilização da pesquisa qualitativa possibilita a aproximação com os interlocutores, os diálogos, a escuta de suas falas, dos seus anseios e permite que os pesquisados sejam sujeitos ativos durante o processo de investigação. É um instrumento que possibilita ao investigador compreender os atores investigados como indivíduos que têm modos de ser diversos e singularidades e que, portanto, precisam ser considerados nas suas diversidades e nos seus contextos, não podendo ser enquadrados em números e categorias rígidas de análises.

A abordagem qualitativa deve estar interessada na forma como as pessoas dão sentido às suas vidas, como interpretam determinados fatos e por que os interpreta desta ou daquela maneira. Assim, “os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 51).

O trabalho da pesquisa qualitativa ocorre em uma realidade que não pode ser mensurada, com um “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, 1994, p. 21).

Considerando que a escolha de um caminho metodológico para a investigação não acontece aleatoriamente e que é o objeto e o campo da pesquisa que orientam as escolhas teórico-metodológicas e indicam quais são os melhores caminhos a serem percorridos, optamos por utilizar, dentro da perspectiva metodológica da pesquisa qualitativa, o estudo de caso como método de aproximação da realidade investigada, tendo em vista sua adequação aos propósitos da pesquisa.

O caso de gestão a ser pesquisado tratou do acompanhamento pedagógico dos professores de línguas estrangeiras da EEEP Monsenhor José Aloysio Pinto a partir da perspectiva da gestão da Escola, por meio da descrição do Programa Mais Línguas.

Yin (2001, p. 32) conceitua o estudo de caso como uma investigação empírica que “investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”, o que proporciona observar o fenômeno por meio de diversas fontes de evidência para descrever e contextualizar o objeto de pesquisa.

Os estudos de caso constituem-se em uma ferramenta importante para uma investigação em que se pretende tomar uma situação particular ou um evento específico como

um “caso” e, por meio de uma busca intensiva de informações, “compreendê-lo o mais amplamente possível, descrevê-lo pormenorizadamente, avaliar resultados de ações, transmitir essa compreensão a outros e instruir decisões” (CHIZZOTTI, 2014, p. 136). Para tanto, pode-se utilizar diversos recursos de construção de dados da realidade investigada.

De acordo com Yin (2001, p. 21),

o estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real - tais como ciclos de vida individuais, processos organizacionais e administrativos, mudanças ocorridas em regiões urbanas, relações internacionais e a maturação de alguns setores.

Seguindo as características de um caso de gestão, a pesquisa é delineada levando-se em conta a gestão envolvida no processo para a melhoria do problema relatado. Portanto, é considerada aqui um caso de gestão.

Chizzotti (2014, p. 135) destaca ainda que o estudo de caso, “esclarecendo questões pertinentes, e, sobretudo, instruindo ações posteriores”, tem como objetivo auxiliar as tomadas de decisões ou a necessidade de intervenções.

Foram utilizadas, como técnica de coleta de dados para o terceiro capítulo, as entrevistas semiestruturadas, uma vez que estas propiciam a melhor construção de um diálogo e a possibilidade de uma escuta atenta diante dos interlocutores da pesquisa.

[...] a postura de saber ouvir não é apenas teórica ou metodológica, mas é também uma postura política, afetiva e ética do pesquisador, assim como do educador. Tal postura remete à concepção do pesquisador e do pesquisado como sujeitos em processo, biográfica e historicamente situados, capazes de transformarem-se ao longo da trajetória percorrida (MEINERZ, 2011, p. 486).

Dessa forma, objetiva-se compreender a visão do outro e dar a oportunidade de ele demonstrar a sua perspectiva quanto ao objeto de pesquisa abordado: “Na abordagem qualitativa, entretanto, o que se pretende, além de conhecer as opiniões das pessoas sobre determinado tema, é entender as motivações, os significados e os valores que sustentam as opiniões e as visões de mundo” (FRASER; GONDIM, 2004, p. 146).

De modo a dar conta de compreender o outro e proporcionar o surgimento de novas visões as quais o pesquisador, por mais que conheça a realidade pesquisada, não tenha percebido, a fala dos atores sociais que vivenciam a realidade analisada deve ser priorizada, pois, dessa forma, “a entrevista na pesquisa qualitativa, ao privilegiar a fala dos atores sociais,

permite atingir um nível de compreensão da realidade humana que se torna acessível por meio de discursos, sendo apropriada para investigações cujo objetivo é conhecer como as pessoas percebem o mundo” (FRASER; GONDIM, 2004, p. 140).

Assim sendo, a postura do entrevistador deve proporcionar um diálogo mais aberto com o entrevistado de modo a possibilitar o surgimento de aspectos significativos sobre o tema.

A esse respeito, Fraser e Gondim (2004) argumentam que a forma de conversação que é estabelecida em uma “entrevista para fins de pesquisa favorece o acesso direto ou indireto às opiniões, às crenças, aos valores e aos significados que as pessoas atribuem a si, aos outros e ao mundo circundante” (FRASER; GONDIM, 2004, p. 140).

Portanto, essa relação estabelecida com o entrevistado torna a apreensão da realidade mais fidedigna, “visto que a abordagem qualitativa advoga que a realidade social não tem existência objetiva independente dos atores sociais, mas ao contrário, é construída nos processos de interações sociais” (FRASER; GONDIM, 2004, p. 146).

Desse modo, foram realizadas quatro entrevistas com os professores de línguas estrangeiras da Escola (dois de inglês e dois de espanhol), que representa a totalidade de professores da Escola. Justifica-se a escolha dos sujeitos a serem pesquisados pelo fato de serem a escolha dos atores envolvidos diretamente com o estudo de caso apresentado. O roteiro (APÊNDICE A) elaborado para colaborar com a condução das entrevistas contém questões voltadas para a formação inicial dos professores, para a vivência deles no Programa Mais Línguas e para as possibilidades de aperfeiçoamento do acompanhamento pedagógico do Programa de acordo com a visão deles.

3.3 COLETA DE DADOS

A coleta de dados da pesquisa de campo foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com os professores de línguas estrangeiras da EEEP Monsenhor José Aloysio Pinto. As entrevistas foram realizadas no mês de novembro de 2020. Os sujeitos pesquisados foram dois professores de língua inglesa e dois professores de língua espanhola.

Pelo fato de estarmos em isolamento social causado pela pandemia mundial de Covid-19⁴, as entrevistas foram realizadas através do *Google Meet*, plataforma virtual de videoconferências.

As entrevistas foram agendadas de acordo com a disponibilidade dos entrevistados, e todos foram orientados sobre o objetivo da pesquisa e a necessidade de a reunião ser gravada com o único objetivo de coletar dados para a pesquisa, além de orientados a preencher o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE B).

Um dos participantes da pesquisa (PROFESSOR 1) estava de licença maternidade desde o mês de junho de 2020. Quando convidado, aceitou participar da pesquisa e foi disponibilizado um horário que fosse conveniente para atender às demandas deste participante. Porém, em alguns momentos, o participante não teve como responder plenamente a algumas perguntas, pois havia agendado com uma pessoa que cuidaria do seu filho e essa não compareceu.

As demais entrevistas ocorreram de forma tranquila, sem interrupções, e os entrevistados demonstraram estar tranquilos para responder a entrevista.

3.4 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS NA PESQUISA

Esta seção trouxe as perspectivas dos sujeitos de pesquisa sobre o caso de gestão em pauta. Tais informações foram obtidas por meio de entrevistas semiestruturadas. Os sujeitos participantes da pesquisa foram identificados como Professor 1, Professor 2, Professor 3 e Professor 4, de acordo com a ordem de realização das entrevistas.

Importante dizer que os sujeitos participantes da pesquisa são professores de línguas estrangeiras da EEEP Monsenhor José Aloysio Pinto e, dessa forma, suas percepções colaboram diretamente com a construção deste caso de gestão e com soluções para a questão proposta nesta pesquisa: como a prática do ensino de línguas estrangeiras da EEEP Monsenhor José Aloysio Pinto pode se beneficiar da implementação de um programa de formação continuada de professores?

A análise dos dados baseou-se nos eixos de análise propostos na metodologia da pesquisa: formação inicial, concepções sobre o ensino de línguas estrangeiras e formação continuada. As seções de análise dos dados coletados na pesquisa foram divididas de acordo

⁴ De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), a Covid-19 (do inglês: Coronavirus Disease 2019) é uma doença oriunda de um novo vírus descoberto em 2019 na cidade de Wuhan, na China (SARS-CoV-2). Pelo seu potencial transmissivo e lesivo ao ser humano, a Covid-19 foi caracterizada como pandemia pela OMS em 11 de março de 2020.

com os blocos de questões selecionadas nas entrevistas, seguindo os eixos de análise da pesquisa.

3.4.1 Bloco I - Atuação Profissional

Tendo em vista que o primeiro bloco da entrevista foi reservado para o levantamento de dados relativos à atuação profissional dos sujeitos pesquisados, apresenta-se no Quadro 8, o perfil de tais professores.

Quadro 8 - Perfil profissional dos sujeitos pesquisados

	Professor 1	Professor 2	Professor 3	Professor 4
Formação acadêmica	Licenciado em Letras - Espanhol pela Universidade Federal do Ceará.	Licenciado em Letras - Inglês pela Universidade Federal do Ceará.	Licenciado em Letras - Língua Inglesa pela Universidade Estadual Vale do Acaraú.	Licenciado em Letras - Espanhol pela Universidade Federal do Ceará (2016).
Tempo de atuação	É Professor desde 2015.	É Professor desde 2011.	É Professor desde 2012.	É Professor desde 2011.
Experiência em cursos de idiomas / cursos universitários	Sim / Não.	Sim / Não.	Sim / Sim.	Sim / Não.
Participou de treinamentos ou cursos depois da graduação	Sim	Sim	Sim	Sim

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

O Quadro 8 nos fornece uma visão geral dos docentes de línguas estrangeiras da escola em estudo. Os dados apresentados demonstram que os professores têm formação acadêmica na disciplina que atuam e experiência na área docente, tanto em escolas de ensino regular quanto em cursos de idiomas. Apenas o Professor 3 conta com experiência em cursos de nível superior.

Um aspecto relevante para a atuação dos professores entrevistados é a competência de uso da língua estrangeira que lecionam, considerando que todos já atuaram em cursos de idiomas, fator importante já discutido nesta pesquisa e de grande relevância para o desenvolvimento do Programa Mais Línguas.

No que concerne à participação em treinamentos e cursos na área de ensino de línguas estrangeiras após a graduação, todos os pesquisadores afirmaram ter participado. As falas dos entrevistados transparecem que não houve participação em formações continuadas de longa

duração, e sim em treinamentos ou cursos isolados, como podemos perceber nos trechos seguintes: “O que eu tive de formação depois são cursos, são oficinas” (PROFESSOR 3, entrevista realizada em 11/11/2020); “Sim, foi fora da escola. Ela aconteceu, foi pela embaixadora da Espanha, que veio alguns formadores da UFC, inclusive a coordenadora do curso de letras espanhol da UFC também estava, e aí foi bem interessante. A instituição foi a UFC” (PROFESSOR 1, entrevista realizada em 10/11/2020); “[...] algumas vezes já pude participar dessas, dessas formações, em especial com foco no processo de ensino com metodologias ativas” (PROFESSOR 4, entrevista realizada em 12/11/2020).

O Professor 2 reforçou que teve poucas oportunidades de treinamentos e cursos após a conclusão da licenciatura. “Na verdade, o treinamento que eu tive foi para entrar nessa instituição que eu mencionei anteriormente [Um curso de língua estrangeira]. A gente faz um treinamento pedagógico mesmo. Para trabalhar as metodologias [...]” (PROFESSOR 2, entrevista realizada em 10/11/2020). Além disso, citou o esforço em relação ao seu aprimoramento como profissional:

As outras formações, outros cursos, são de investimento próprio. Onde eu busco desenvolver essa metodologia também, até porque quando eu comecei no ensino de idiomas, é... Por trabalhar no ensino regular, a gente sabe que é uma realidade bem diferenciada. Exigem-se determinadas habilidades que os nossos alunos não têm (PROFESSOR 2, entrevista realizada em 10/11/2020).

A fala acima demonstra a visão do Professor 2 em relação às diferenças percebidas entre o ensino regular em escolas quando comparado ao ensino em cursos de idiomas, em que o professor precisaria de mais domínio em relação ao conhecimento linguístico, o que lhe exigiria uma competência diferente da que lhe é exigida em uma escola. Ressalta-se que, independentemente do tipo de abordagem de ensino de línguas estrangeiras ou do conhecimento linguístico dos estudantes, o conhecimento linguístico do professor é requisito básico e extremamente necessário para uma interação pedagógica efetiva e de qualidade.

Pawlak (2011) cita que o pouco desenvolvimento da competência linguística do professor de línguas estrangeiras na língua que leciona, além de comprometer outros aspectos de sua atuação,

Traz dificuldades para proporcionar explicações apropriadas e exemplos na área de gramática e léxico, ao responder às várias questões relacionadas à compreensão e produção que os estudantes possam apresentar, ter acesso e usar os recursos da língua alvo ou iniciar o uso de novas metodologias (PAWLAK, 2011, p. 23, tradução nossa).

No trabalho docente no Programa Mais Línguas, a competência linguística é exigida de forma mais intensa, devido ao fato de ser previsto o uso da língua estrangeira durante a maior parte da aula, o que gera uma demanda maior de fornecimento de padrões linguísticos e vocabulário para proporcionar a interação entre estudantes.

3.4.2 Bloco II - Experiências durante a formação inicial

Este bloco procurou explorar a vivência acadêmica dos professores e o conhecimento produzido durante esse período de acordo com a visão dos pesquisados. Eles foram levados a refletir sobre a experiência durante a graduação e a relação com a atuação profissional atual, percebendo o que hoje é importante no trabalho e que foi ou não aprimorado ou desenvolvido na formação inicial.

Ao serem perguntados sobre a contribuição da formação inicial para a prática docente atual, foi perceptível nas falas dos Professores 1, 2 e 3 que eles sentiram diversas lacunas no processo formativo e que conseguem perceber atualmente, dada a necessidade de mobilizar conhecimentos aprendidos na atuação profissional. O Professor 4 relatou que a formação inicial abordou o que é necessário para o trabalho docente.

O Professor 1 declarou que a formação na faculdade foi “um complemento” e que “muitas coisas ficam a desejar” (PROFESSOR 1, entrevista realizada em 10/11/2020). Também afirmou o seguinte: “posso dizer que a gente vai saber realmente mesmo o que é o ensino de línguas quando a gente está ensinando, porque quando a gente está na faculdade estudando, a gente não tem essa visão” (PROFESSOR 1, entrevista realizada em 10/11/2020).

A atuação profissional e a prática advinda de tal atuação foram destacadas também pelo Professor 2. Este afirmou que:

Muitas das coisas que a gente sabe enquanto professor, a gente vai construindo ao longo da prática. A gente estuda na faculdade alguns processos. A questão mesmo da teoria, mas a prática é bem diferenciada. A realidade, a metodologia que nós precisamos adequar a nossa turma vai sendo adquirida com o tempo (PROFESSOR 2, entrevista realizada em 10/11/2020).

O Professor 3 ressaltou em sua fala queixas em relação aos professores na sua formação inicial:

A minha graduação, infelizmente, não foi de excelência. Eu não tive professores excelentes. [...] Mas, infelizmente, na língua inglesa mesmo, a gente não tinha professores doutores. Inclusive, um dos professores era colega de sala que se formou e voltou, um temporário, sabe? E... E os outros professores tudo graduados, tinha nenhum mestre. Eu não peguei essa nova fase que veio os professores novos. Então, foi muito defasada (PROFESSOR 3, entrevista realizada em 11/11/2020).

O Professor 1 também relatou dificuldades quanto à atuação dos professores durante sua formação inicial como empecilho para sua formação: “Os meus professores de línguas da época. É muito carente. Os meus professores já eram mais velhos, no caso. E aí eu percebia que eles eram um pouco acomodados. Usavam mais o ensino tradicional e não motivavam tanto” (PROFESSOR 1, entrevista realizada em 10/11/2020).

O Professor 4 demonstrou ter uma visão da formação inicial como um aspecto muito relevante para sua atuação profissional:

Na universidade, a gente já tinha o processo, por exemplo, o processo de estágios que a Universidade propôs, também contemplava esses vários cenários. A gente pôde estagiar numa escola de ensino médio. Também era previsto. Não era escolha. Era cumulativo. Tinha que fazer todos. Também um curso de língua estrangeira que a gente teria que ministrar também nesse processo de estágio. Então, esses vários aspectos foram levados em consideração no processo de formação lá no início. Então eu fico satisfeito. Me senti muito satisfeito por isso. Porque todos os âmbitos foram observados, antes de eu iniciar de fato, de eu ter essas experiências, de fato, de sala de aula, todas elas eu já tinha vivenciado um pouco antes de eu sair da Universidade (PROFESSOR 4, entrevista realizada em 12/11/2020).

Outras falas que demonstraram a importância da formação inicial para a atuação docente foram voltadas ao estágio curricular obrigatório e ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid)⁵.

E a minha formação, ela veio a contribuir já na parte final mesmo, de estágio, onde a gente precisou atuar tanto na escola pública. No ensino regular, como também na criação de um curso. A gente criou um cursinho de inglês, onde a universidade disponibilizava o material previamente elaborado. Pelos coordenadores do curso, e a gente fez essas duas práticas. A gente estagiou mesmo no ensino médio, com alunos do ensino médio, e teve também esse cursinho promovido pela gente, onde a gente pôde, de fato, ter essa noção do que é que seria essa prática de sala de aula (PROFESSOR 2, entrevista realizada em 10/11/2020).

⁵ O Pibid é um programa de iniciação à docência do MEC, que proporciona bolsas de aos alunos de cursos presenciais de licenciatura para atuação em escolas públicas, sendo estes acompanhados pelos professores das escolas em que são lotados

O Professor 3 atribuiu ao Pibid um maior aprendizado para sua atuação profissional: “devido ao Pibid, [...] eu me interessei por ensino e aprendizagem. Fui conhecendo vários autores, autores que eu nem tinha conhecido, porque a gente tinha os estudos” (PROFESSOR 3, entrevista realizada em 11/11/2020).

Diversos estudos voltados para o engajamento entre a formação inicial em licenciatura e a prática docente têm sido conduzidos nos últimos anos. As falas dos professores entrevistados corroboram o fato de que

Continua sendo um desafio, no contexto dos cursos de licenciatura, desenhar um currículo formativo, que contemple, de forma equilibrada e coesa, as dimensões política, ética, humana, estética, técnica e cultural. E, ainda, que prepare o futuro professor para o exercício da docência em contextos favorecidos, ou não, visando a atender à diversidade de necessidades de todos os alunos e, assim, promover uma educação inclusiva (GATTI *et al.*, 2019, p. 177).

Desse modo, a dificuldade levantada pelos professores em relação à formação inicial acaba por delegar à formação continuada o papel de, além de colaborar com o desenvolvimento profissional e trazer reflexões sobre novas práticas, preencher lacunas em relação a pontos que não foram desenvolvidos ou fortalecidos na formação inicial.

Ao serem questionados sobre o que consideram como relevante para ser abordado na formação inicial e que não foi contemplado, os respondentes trouxeram diversos aspectos relevantes para a atuação profissional docente.

O Professor 1 trouxe o seguinte tema: “com a minha experiência de hoje em dia, eu acho que foram os métodos. Eu acho que esse é um tema mais abordado agora, atualmente” (PROFESSOR 1, entrevista realizada em 10/11/2020).

Já o Professor 2 relatou a necessidade de aprendizado da língua estrangeira como elemento necessário para a atuação profissional que poderia ter sido mais bem abordado na formação inicial: “Na verdade, o que eu considero é mais a questão mesmo da prática, acho que a gente precisava ter mais atividades que estimulassem esse desenvolvimento da língua” (PROFESSOR 2, entrevista realizada em 10/11/2020).

Ferramentas interativas e jogos fizeram falta na formação do Professor 3:

[...] a gente não teve nada com ferramentas interativas. Jogos, a disciplina de material didático foi fraquíssima, porque, querendo ou não, nós somos criadores de material. Eu preciso criar o meu material em algum momento, e a gente teve duas, material didático 1 e 2, e nenhum foi de se aproveitar assim. É... A questão do ensino aprendido também foi muito fraquinho. De

entender como é que, como é que eu ensino, como é que o aluno aprende. Foi muito fraco. Tudo isso, eu fui entender na prática (PROFESSOR 3, entrevista realizada em 11/11/2020).

Dois aspectos foram levantados pelo Professor 4, o público de estudantes e as situações adversas que surgem na atuação docente e que podem dificultar a atuação de um professor em início de carreira.

Quando a gente fala em um público ou situações diferentes, esses aspectos deveriam ter sido colocados também em discussão. Porque a gente sabe que existem essas variações. Então, um estudo, um estudo mais aprofundado de como atuar em determinadas situações que podem fugir da nossa gerência ali na sala de aula, talvez situações atípicas. O modo como lidar em certas situações poderiam ser levados em consideração com mais atenção aí... Na formação” (PROFESSOR 4, entrevista realizada em 12/11/2020).

Percebemos nas diversas falas dos pesquisados a percepção de aspectos da profissão docente cujo aperfeiçoamento e desenvolvimento podem ter sido comprometidos na formação inicial deles, o que pode nos trazer diversas reflexões sobre a necessidade de oportunizar as temáticas abordadas em suas falas como norte para a melhoria da atuação profissional dos envolvidos.

3.4.3 Bloco III - Concepções sobre o Ensino de Línguas Estrangeiras

O bloco III procurou abordar questionamentos voltados para o “fazer docente” em sua prática interativa com os discentes, considerando a visão de metodologia do ensino de línguas estrangeiras, a elaboração da aula e a interação com os discentes.

Quando questionados sobre a metodologia de ensino de línguas estrangeiras favorita, metade dos pesquisados conduziu sua fala partindo de uma concepção de abordagem metodológica e chegando aos métodos e técnicas para atingir a essa abordagem, enquanto a outra metade descreveu os métodos ou técnicas alinhadas a uma abordagem, sem demonstrarem em suas falas uma macrovisão em relação à abordagem ou uma diferenciação entre os termos.

O Professor 1 citou como metodologia favorita a utilização de música nas aulas e encartes e plaquinhas para o desenvolvimento de atividades: “A minha favorita é ele, porque, tipo assim, eu os uso para tudo, eu os uso para letras de música, eu os uso com questões, eu uso com palavras, eu uso para conjugar verbos, e aí sempre funciona, sabe? Com esses, eu chamo encartes, os papezinhos” (PROFESSOR 1, entrevista realizada em 10/11/2021).

Uma fala em que faz referência mais ampla sobre a abordagem comunicativa foi proferida pelo Professor 2:

Communicative approach. Abordagem comunicativa, acredito que seja... Uma das que mais aproxima daquilo que se espera. O fato de exatamente promover possibilidades para que o aluno desenvolva as quatro habilidades. Quando você pontua determinados assuntos e permite com que aquele aluno, dentro da sua realidade, vá construindo esse saber (PROFESSOR 2, entrevista realizada em 10/11/2020).

Além da abordagem comunicativa, métodos que estão alinhados a essa abordagem foram citados pelo Professor 3:

A abordagem que eu uso é a abordagem comunicativa. E o que eu uso é metodologia ativa. É sala de aula invertida. Trabalhar por pares, tem até o projeto que é o *study buddy*. É, por projetos. Não é à toa que nós temos o festival, o festival nada mais é do que a culminância dos projetos que a gente vai realizando durante o ano todo (PROFESSOR 3, entrevista realizada em 11/11/2020).

Uma metodologia em que há a preocupação com o discente, que deve ser o centro do processo de ensino, foi o que defendeu o Professor 4:

Metodologia ativa. A ideia do aluno sempre como um ativo em sala de aula. A proposta da vivência de fato da língua, para atentar à imersão do aluno. Para criar esse ambiente de... Como para falar... da imersão. O ambiente em que ele possa, de fato, ‘estar interagindo com o idioma. Que é o ponto principal, me parece, num curso de idiomas. E você tentar trazer essa vivência, essas experiências para o aluno (PROFESSOR 4, entrevista realizada em 12/11/2020).

No questionamento seguinte, em que respondiam sobre quais metodologias de ensino de línguas estrangeiras já haviam estudado, o Professor 1 citou diversas atividades que utiliza em sua prática, como música, encenação e filmes, além de pesquisas:

Pesquisa, gravação, por exemplo, as pesquisas, que eu gosto também, [...], é um tema que, por exemplo, está na mídia, aí eu peço para os alunos, já foi feito comigo. Em cursos também eu já fiz, para os alunos pesquisarem, entrevistas de notícias, em questões de vocabulário, os meninos abordarem o que tem a sua volta (PROFESSOR 1, entrevista realizada em 10/11/2020).

O Professor 2 ao se referir à “[...] questão da repetição. Ou daquela metodologia mais tradicional, na qual se trabalhava o vocabulário isoladamente sem a contextualização”, citou

que preferiu não trazer para sua prática profissional, procurando buscar uma maior integração entre o conteúdo e a realidade do aluno, “daquele saber não isolado, e sim dentro da realidade, é a linguagem comunicativa e significativa, na verdade, o aprendizado significativo (PROFESSOR 2, entrevista realizada em 10/11/2020).

O Professor 3 abordou a *gramática-tradução*, assim como o Professor 2 no parágrafo anterior, e a abordagem comunicativa, mas em relação a essa última, sentiu falta de uma maior aplicabilidade: “A gente não viu um estudo de caso, uma aplicabilidade, resultados. Um autor. Não, era só, é como se fosse um livro com as definições” (PROFESSOR 3, entrevista realizada em 11/11/2020).

A sala de aula invertida foi a metodologia citada pelo Professor 4 (entrevista realizada em 12/11/2020): “O que eles têm de bagagem. É aproveitar o que eles também já possuem”.

As falas dos professores, que trazem princípios da Abordagem Comunicativa, mas que também trazem métodos educacionais que não são exatamente oriundos da Abordagem citada, mas que convergem para ela, traz ainda o que preconiza a LDB em seu artigo 3º, inciso III (BRASIL, 1996, p. 1), que determina que o ensino deve ser ministrado com base em diversos princípios, sendo um deles “o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”, bem como alinham-se ao que Leffa (2016, p. 42) cita como

ecleticismo inteligente, baseado na experiência da sala de aula: nem a aceitação incondicional de tudo que é novo nem a adesão inarredável a uma verdade que, no fundo, nunca é para todos os contextos. Nenhuma abordagem contém toda a verdade e ninguém sabe tanto que não possa evoluir. A atitude sábia é incorporar o novo ao antigo; o maior ou menor grau de acomodação vai depender do contexto em que se encontra o professor, de sua experiência e de seu nível de conhecimento.

Ao serem questionados se consideram que os professores que atuam no Programa Mais Línguas usam uma metodologia diferente de outras escolas públicas do município de Sobral, todos os professores concordaram, destacando que “Os meninos aprendem realmente a falar, que é o principal. Que não é valorizado nas outras escolas” (PROFESSOR 1, entrevista realizada em 10/11/2020); “[...] de todas as experiências que eu tive até então, essa foi uma das que mais me aproximou daquilo que eu consideraria o ideal, para o aprendizado de línguas estrangeiras dentro de uma escola pública (PROFESSOR 2, entrevista realizada em 10/11/2020); “Totalmente. Não só públicas, mas particulares. Eu tenho colegas que atuam nas escolas bilingues aqui, que não são bilingues, se você analisar a proposta bilingue, nenhuma escola de Sobral se adequa” (PROFESSOR 3, entrevista realizada em 11/11/2020); “Essa

vivência de fato, essa imersão dos alunos em sala de aula que infelizmente não é possível na maioria das escolas do ensino médio” (PROFESSOR 4, entrevista realizada em 12/11/2020).

Outros destaques dados pelos pesquisados foram o material didático: “[...] é um material diferenciado, e ele parte... Ele é um processo, ele é uma continuidade, não é um material que o menino chegou ali e já precisa saber de um monte de coisas” e a referência aos professores da escola: “Profissionais especializados, porque, talvez os profissionais que trabalham até com a língua estrangeira não recebem a formação devida para se trabalhar com a língua estrangeira” (PROFESSOR 2, entrevista realizada em 10/11/2020).

Quando questionados sobre o que pode ser melhorado no seu trabalho docente na EEEP Monsenhor José Aloysio Pinto, o Professor 1 citou que poderia haver mais disponibilidade de recursos pedagógicos para o Programa: “Porque se falar em escola pública, a gente fala mais assim na questão de recurso, apesar de a gente já ter muita coisa a nosso favor, e assim, uma coisa que, por exemplo, a gente usa os nossos notebooks pessoais” (PROFESSOR 1, entrevista realizada em 10/11/2020), além de citar a formação continuada de professores: “A questão de formação de professores. Poderia ter mais formações para área de línguas. É uma área que a gente não vê muitas formações. E aí poderia ter mais formação continuada. Debates entre professores sobre as metodologias que utilizam. De outras escolas” (PROFESSOR 1, entrevista realizada em 10/11/2020).

O Professor 2 abordou em sua fala a formação continuada na Escola como algo a ser melhorado:

Mas uma das coisas que, que faz falta, acho que não só na nossa escola, mas em todas as escolas de uma maneira geral é a formação continuada. Dos professores, onde a gente começa a fazer essa partilha de experiências. A gente tem os nossos estudos semanais, obviamente, mas ele ocorre dentro da área de Linguagens e Códigos. Onde nós temos colegas que não falam nenhuma das línguas estrangeiras, nem o inglês nem o espanhol e, assim, a gente percebe que é como se a gente vivesse um pouquinho, é... Desamparado, digamos assim, não em relação aos processos da escola, pelo contrário, mas em relação à língua estrangeira em si (PROFESSOR 2, entrevista realizada em 10/11/2020).

Ao citar a importância da formação continuada para o desenvolvimento do Programa Mais Línguas, o Professor 2 procurou citar as especificidades do ensino de línguas estrangeiras, destacando que considera uma realidade comum em outras escolas a necessidade de se ter uma formação continuada de professores mais voltada para a didática específica dos componentes curriculares:

É... O que acontece? Não só na nossa escola, como em muitas outras é que nosso coordenador às vezes não fala a língua estrangeira, ele não tem o conhecimento. E assim, acaba que deixando em nossas mãos apenas essa missão. De estar criando essa metodologia, de estar desenvolvendo qualquer outra atividade. Então, acho que assim, haveria uma maior interação. Se o nosso coordenador, ou enfim, houvesse alguém na escola que promovesse esse estudo diferenciado para gente também. Para gente não se sentir desamparado, digamos assim. Na questão mesmo da formação, é... De um estudo voltado para línguas estrangeiras (PROFESSOR 2, entrevista realizada em 10/11/2020).

O Professor 3 destacou a necessidade de um trabalho mais voltado para o uso da tecnologia: “O uso de ferramentas interativas, por exemplo, a tecnologia. Eu não uso tanto em sala de aula. O máximo que eu faço é levar uma música”, além de destacar a dificuldade de aplicar essa melhoria dada uma norma da escola e a limitação da internet disponível: “Não trabalho o *Kahoot*⁶ que eu adoro por quê? Porque eles não podem usar o celular. Eu não vou deixar que eles usem o celular porque é uma norma da escola. Aí eu teria que levar para o laboratório e a internet já não ajuda” (PROFESSOR 3, entrevista realizada em 11/11/2020).

Ressalta-se que a Lei Estadual do Ceará nº 14.146/2008 (CEARÁ, 2008b) proíbe o uso de equipamentos de comunicação, eletrônicos e outros aparelhos similares, nos estabelecimentos de ensino do Estado do Ceará, durante o horário das aulas, bem como a Lei Municipal de Sobral nº 952/2009 (SOBRAL, 2009), uso de aparelho celular e outros aparelhos sonoros em sala de aula, nas escolas da rede pública e particular de ensino do Município de Sobral. Apesar de a legislação supracitada ser de um período em que não se vislumbravam toda a aplicabilidade educacional dos aparelhos eletrônicos percebida nos dias de hoje, ela ainda não foi revogada e as escolas têm o dever de cumpri-las.

Outra dificuldade citada pelo Professor 3 foi a criação de materiais didáticos: “E material, por exemplo, *flashcards*: eu uso raramente. Jogos: eu não uso tanto. É, raro. Assim, é muito raro eu levar um bingo. Até porque, sendo bem sincera, a dificuldade é em elaborar, porque eu que teria que elaborar”, bem como a produção deles: “Tem que imprimir colorido. Plastificar, para não se estragar, entende? Então, assim, eu teria que pensar isso um mês antes, mas eu elaboro minha aula uma semana antes” (PROFESSOR 3, entrevista realizada em 11/11/2020), dificuldade essa compartilhada pelo Professor 4 “Essa questão de ‘estar sempre buscando... Sempre buscando novos materiais para poder fazer um trabalho bem-feito [...] Essa questão do material. Do material em si ser mais diversificado” (PROFESSOR 4, entrevista realizada em 12/11/2020).

⁶ Plataforma de jogos educativos que permite a criação de testes de múltipla escolha cuja correção aparece imediatamente na tela do dispositivo utilizado.

A fala do Professor 3 traz a relevante problemática de o professor ter a responsabilidade de utilizar o horário dedicado ao planejamento de suas aulas com a preparação de materiais didáticos, partindo da elaboração da ideia até a construção. O fato de o professor desenvolver ou adaptar materiais didáticos é inerente à nossa profissão, dada a necessidade de adaptá-los ao contexto dos nossos alunos, porém a construção pode comprometer tempo pedagógico que poderia ser direcionado para o desenvolvimento de novas ideias para o trabalho docente.

Nas demais falas, a formação continuada foi citada como melhoria necessária ao Programa Mais Línguas. Destaca-se para o século XXI a profissionalização do professor como um dos pontos relevantes para a sua valorização. Tardif (2000, p. 286), ao fazer referência ao modelo atual de formação de professores, pontua a necessidade da “implantação de novos dispositivos de formação profissional que proporcionam um vaivém constante entre a prática profissional e a formação teórica, entre a experiência concreta nas salas de aula e a pesquisa, entre os professores e os formadores universitários”.

O autor reforça ainda que as fontes da formação profissional dos professores “não se limitam à formação inicial na universidade; trata-se, no verdadeiro sentido do termo, de uma formação contínua e continuada que abrange toda a carreira docente” (TARDIF, 2000, p. 287).

O bloco III trouxe discussões relevantes para esta pesquisa, ao proporcionar aos professores a reflexão sobre como eles veem o Programa Mais Línguas e o que percebem que pode ser melhorado, como a maior disponibilidade de recursos pedagógicos, a formação continuada e o uso de tecnologias.

3.4.4 Bloco IV - Percepções sobre formação continuada

O bloco IV versou sobre as impressões, opiniões e concepções sobre formação continuada dos professores pesquisados, seja durante a carreira deles, seja na própria escola pesquisada.

Através da fala dos pesquisados, podemos perceber a experiência de cada professor com os diversos treinamentos e formações ao longo do tempo, além de ter uma percepção da visão dos professores sobre a formação continuada que ocorre na escola, o que nos traz possibilidades de aperfeiçoamento do trabalho pedagógico orientado pelo discurso dos principais envolvidos.

Ao serem questionados sobre a percepção geral sobre os encontros e formações que participaram durante a carreira como professor, os pesquisados elencaram na maioria das vezes opiniões positivas: “Inclusive eu participei de uma no ano passado. E aí foi muito bom. Foi de professores de línguas e foram repassadas muitas coisas legais para gente, de metodologia [...]” (PROFESSOR 1, entrevista realizada em 10/11/2020).

O Professor 2, além de expressar a impossibilidade de participar de muitos eventos dada sua carga horária de trabalho que é distribuída nos turnos manhã, tarde e noite, ressaltou que vê a necessidade de momentos de formação que ocorram na própria escola, pelo fato de já estar no ambiente de trabalho e ter reservado tempo para esse tipo de atividade:

Então, foram poucos eventos aos quais eu tive oportunidade de participar, tendo em vista a minha carga horária bem cheia. Eu trabalho o dia inteiro na Instituição e à noite, eu trabalho em outra, então, assim, acaba que meu tempo também é bem limitado, e é por isso que eu, às vezes, sinto falta de, de nesse momento, dentro da escola, sabe? Porque como já faz parte da minha rotina, é algo que eu teria ali a possibilidade de, de trabalhar, sem fugir da minha realidade (PROFESSOR 2, entrevista realizada em 10/11/2020).

O Professor 3 também citou a falta de tempo fora do horário de trabalho como empecilho para participar de mais eventos formativos: “Se eu estou trabalhando das sete às dez, e às vezes, final de semana, eu não tenho tempo, infelizmente. Então, assim, eu posso dizer que no período de dois mil e treze, que eu saí mesmo da especialização para cá foram pouquíssimas” (PROFESSOR 3, entrevista realizada em 11/11/2020).

Gatti e Barretto (2009, p. 203) fazem referência aos desafios que surgem ao se pensar no fortalecimento da formação continuada no âmbito escolar.

a introdução de processos formativos que utilizam a reflexão crítica sobre as práticas no contexto de um compromisso com o fortalecimento da escola, enquanto instituição com responsabilidade social relevante e desafiadora no mundo atual, implica ambientes propícios a trabalho coletivo, gestão participativa e disponibilidade de recursos pedagógicos e materiais apropriados. Ambos os modelos, o fortalecimento institucional da escola e a prática reflexiva, supõem transformações que ultrapassam as questões de envolvimento dos professores e de formação continuada propriamente dita, dado que demandam condições institucionais e estruturais propícias.

Depreende-se do que foi exposto que há questões de funcionamento escolar que podem dificultar o bom desenvolvimento de uma formação continuada no âmbito escolar, pois exige-se amadurecimento da equipe como um todo, iniciativa nhoque deve partir do Núcleo Gestor de propiciar momentos produtivos, recursos educacionais que podem não estar

disponíveis de forma ampla na escola, bem como interesse e participação da equipe de professores.

A falta de formações específicas para o ensino de línguas estrangeiras foi utilizada como aspecto negativo pelo Professor 3:

Mas na minha área mesmo, não tem. Na minha área, na minha área eu teria que pagar. Para eu fazer uma formação específica. Por exemplo, agora teve um curso de um colega meu sobre ferramentas interativas, mas era, era pago. Além de pagar, você tem que ter tempo. Então, que horas que eu iria? (PROFESSOR 3, entrevista realizada em 11/11/2020).

O Professor 4 destacou o aprimoramento da competência docente nas formações que participou: “Elas ajudam a gente a estar sempre a par de técnicas novas, de aspectos novos que a gente deve levar em consideração na hora de trabalhar a língua estrangeira”, bem como a “troca de experiências que a formação continuada oferece” (PROFESSOR 4, entrevista realizada em 12/11/2020).

Além disso, o Professor 4 fez referência às dificuldades que surgem na profissão, que podem ser solucionadas com o diálogo com um colega mais experiente: “Durante a formação continuada, ela nos ajuda a sanar essas dificuldades. Às vezes é uma questão que a gente não passou ainda, mas um colega já passou, e aí a gente consegue perceber como ele atuou naquela situação” e a troca de experiências em relação à “Que tipo de material se utiliza, é... É mais apropriado hoje de utilizar, entendeu?” (PROFESSOR 4, entrevista realizada em 12/11/2020).

As falas acima remetem ao que defende Leffa (2016, p. 90):

Achar que um profissional de letras possa ser formado nos bancos da universidade é uma ilusão, necessária ou não (Será necessária na medida em que o professor formador vai precisar dessa ilusão para dar continuidade ao seu trabalho). Possivelmente não há tempo e nem condições para isso na universidade. A formação de um verdadeiro profissional - reflexivo, crítico, confiável e capaz de demonstrar competência e segurança no que faz - é um trabalho de muitos anos, que apenas inicia quando o aluno sai da universidade. A verdadeira formação, que incorpora não apenas aquilo que já sabemos, mas que abre espaço para abrigar também aquilo que ainda não sabemos - é mais ou menos como fizeram os gregos na antiguidade, que construíram altares não apenas para os deuses conhecidos, mas que já deixaram um altar pronto para venerar um possível deus que viesse a surgir no futuro.

Por diversas vezes nas entrevistas, percebemos as preocupações dos professores quanto ao seu aprimoramento profissional, não só por alguns pontuarem diversas dificuldades

surgidas na formação inicial, mas também pela percepção e constatação de que um bom professor de línguas estrangeiras deve estar sempre em busca de novos conhecimentos.

Quando questionados sobre as características positivas e negativas percebidas nas formações, foi perceptível uma possibilidade de aprofundamento da temática da questão anterior nas falas dos Professores 2 e 3. Os Professores 1 e 4 reservaram-se a citar que não têm ou não recordam de aspectos negativos das formações que já participaram. De aspecto negativo, o Professor 3 fez referência ao aproveitamento das horas de planejamento da Escola:

Essas treze horas que eu tenho de plano, que deveriam ser de estudo, o nome é estudo. Eu só estou resolvendo coisa burocrática. É preenchendo, é corrigindo prova, se eu não quiser trazer para casa. Mas, estudo mesmo, não tem. Você ler, você debater, não. Tem um textinho ali. Você lê no início, fala alguma coisa, é mais motivacional. Não tem nada mais específico de formação mesmo, não. Ou quando vem, vem avaliação, os temas batidos (PROFESSOR 3, entrevista realizada em 11/11/2020).

O Professor 2 destacou que sente falta de formações voltadas para o ensino de línguas estrangeiras: “Um dos pontos que eu acho bem interessante é o fato de as formações ocorrerem no idioma. Eu acho que, que faz muita falta essa questão da imersão, do idioma em si” (PROFESSOR 2, entrevista realizada em 10/11/2020). O Professor 2 prossegue citando a importância da imersão no idioma que está sendo ensinado ou adquirido:

Porque, muitas vezes, a gente fala da importância do idioma, mas, às vezes, nem a gente mesmo enaltece. No caso de um evento como este. Então, eu acho bem interessante o fato de essas abordagens, de serem tratados os assuntos pertinentes ao ensino, à aprendizagem do idioma, e que isso seja feito voltado para o público, que são professores e/ou alunos que têm contato com a língua e precisam desenvolver (PROFESSOR 2, entrevista realizada em 10/11/2020).

O Professor 3 citou a importância da formação continuada para o desenvolvimento da atuação docente e melhoria do processo de ensino e aprendizagem: “Positivas: imensas. Tipo, essa que foi promovida por último, pelo... [...] Nesse ano, em fevereiro, pelo SESC, foi incrível, como se fosse uma imersão. É como se eu tivesse ido uma e voltado outra. Eu voltei com várias ideias de projetos [...]” (PROFESSOR 3, entrevista realizada em 11/11/2020).

A pergunta seguinte foi sobre como ocorre o acompanhamento pedagógico na Escola. O Professor 1 fez o seguinte relato:

O acompanhamento pedagógico, ele é semanal. A gente tem nossas reuniões mensais, né? A reunião mensal com os professores. Se realmente tá acontecendo o que a gente planeja na semana, e na semana a gente vai planejando o dia a dia, mas, o acompanhamento, ele é sempre muito bom, porque como a gente tem o diretor que ele é da área de línguas. A gente fala assim no acompanhamento mensal e semanal, oficialmente falando. Porque na verdade a gente é acompanhado todos os dias. Porque ele está sempre ali dando um ajuste ou outro, perguntando se realmente tá acontecendo, até no auxílio de um jogo, é... De um material, é... Enfim. Eu não tenho do que reclamar do acompanhamento que é muito bom (PROFESSOR 1, entrevista realizada em 10/11/2020).

O Professor 4 descreveu o acompanhamento pedagógico da seguinte forma:

Bom, é... A gente tem um bom apoio do grupo de coordenadores. Um grupo de coordenadores que tem experiência também com o ensino da língua estrangeira. Então, é um apoio. Essa troca de experiência também existe vindo do Núcleo Gestor. Então, é uma constante troca de experiências e bons *feedbacks*. A gente se sente apoiado pela gestão da escola, pelo núcleo gestor da escola (PROFESSOR 4, entrevista realizada em 12/11/2020).

O Professor 2 fez uma descrição geral do acompanhamento pedagógico da escola:

Ao longo deste período que a gente, que eu estou na escola, a gente tem passado por, é... Como é que eu posso dizer? A gente tem tentado trabalhar, acredito que a escola tenta, tenta trabalhar de uma maneira que os professores se sintam envolvidos nesse processo. Então a gente tem trabalhado assuntos específicos voltados para docência, para sala de aula em si, enfim, para nossa prática como um todo (PROFESSOR 2, entrevista realizada em 10/11/2020).

Os Professores 2 e 3 trataram de forma mais específica sobre o acompanhamento pedagógico dos componentes curriculares de línguas estrangeiras, apresentando as vezes em que houve a tentativa de implementação de um programa de formação continuada para o Programa Mais Línguas:

Voltado para a língua inglesa, eu sinto uma carência muito grande. A língua inglesa, espanhola, que seja. É... A gente teve um período em que nosso diretor, que tem conhecimento da língua inglesa, ele tentou trazer. Eu achei muito pertinente, porque os estudos foram bem voltados para nossa área específica. Ocorria de fato somente com o inglês e com o espanhol, isso antes da pandemia. A gente conseguiu fazer isso já no iníciozinho também, e foi um momento que eu acho que eu considerei bem proveitoso, onde a gente podia focar de fato no nosso tópico, que é o ensino de língua inglesa (PROFESSOR 2, entrevista realizada em 10/11/2020).

O Professor 2 fez referência a uma nova tentativa de implementação de um programa de formação continuada específico para os componentes de línguas estrangeiras em 2020:

Foi nesse ano já. Na verdade, a gente já tinha iniciado essa prática. No presencial, a gente já se reunia com nosso diretor para gente tratar questões sobre o ensino de línguas estrangeiras, planejar os nossos eventos, ou ver, fazer escolha de materiais que a gente pudesse trabalhar ao longo das nossas aulas, como a leitura de paradidáticos, enfim. A gente fazia uma reunião que era bem voltada mesmo para esse ensino, e aí a gente no início da pandemia ainda tentou manter, mas tendo em vista uma série de demandas que surgiram por conta desse acompanhamento, que a gente que é professor de língua estrangeira também, e muitas vezes, diretor de turma. E aí assumiu outras demandas e que precisam também ser trabalhadas, obviamente (PROFESSOR 2, entrevista realizada em 10/11/2020).

O Professor 3 relatou o seguinte: “Sendo bem sincera contigo, o acompanhamento pedagógico é voltado para de forma geral, porque é um coordenador para tudo. Eu não tenho, para minha área. Porque a gente tem um Programa, mas eu não tenho uma pessoa para tratar sobre o Programa especificamente” (PROFESSOR 3, entrevista realizada em 11/11/2020).

A fala do Professor 3 traz o destaque ao fato de haver coordenadores escolares de acordo com cada área do conhecimento (um para Linguagens, um para Ciências Humanas e Disciplinas Técnicas, e um para Ciências da Natureza e Matemática), e não haver um Coordenador Escolar específico para línguas estrangeiras, apesar de a escola ter um programa específico para esses componentes curriculares.

As preocupações sinalizadas acima derivam da grande responsabilidade de ensinar de forma efetiva uma língua estrangeira.

A formação de um professor de línguas estrangeiras envolve o domínio de diferentes áreas de conhecimento, incluindo o domínio da língua que ensina, e o domínio da ação pedagógica necessária para fazer a aprendizagem da língua acontecer na sala de aula. A formação de um profissional competente nessas duas áreas de conhecimento, língua e metodologia, na medida em que envolve a definição do perfil desejado pela sociedade, é mais uma questão política do que acadêmica. A sala de aula não é uma redoma de vidro, isolada do mundo, e o que acontece dentro da sala de aula está condicionado pelo que acontece lá fora. Os fatores que determinam o perfil do profissional de línguas dependem de ações, menos ou mais explícitas, conduzidas fora do ambiente estritamente acadêmico e que afetam o trabalho do professor (LEFFA, 2016, p. 82).

Dessa forma, a responsabilidade de se ter um programa de línguas estrangeiras nos moldes do Programa Mais Línguas enseja a necessidade de formação de professores que lidam com a complexidade de prover uso linguístico intensivo durante as aulas, o que

demanda preparação e acompanhamento pedagógico mais específicos do que os propostos pela Rede Estadual para as escolas de Ensino Médio.

Ressalta-se que a Rede Estadual não tem o Programa Mais Línguas como programa permanente, o que não traduz na contratação de profissionais específicos para o funcionamento e sugere necessidade de arranjo interno na escola para que a demanda seja sanada.

Outro aspecto observado pelo Professor 3 foi que

o Diretor é da área, você é da área, mas você está extremamente ocupada. É... Vocês não têm tempo para se chegar... A gente conversar numa terça, não dá tempo, trocar ideia, trocar experiências, não dá tempo. O Diretor tentou fazer no início, mas não dá para manter por que não, não bate horário. O dia que ele pode, a gente está em sala, e o dia que a gente está no plano, ele tem os afazeres (PROFESSOR 3, entrevista realizada em 11/11/2020).

O Professor 3 prosseguiu descrevendo a tentativa inicial de ter uma formação específica para o Programa Mais Línguas, no primeiro ano letivo da Escola, em 2017:

No início do Programa, toda semana a gente se reunia. Toda terça, ele queria saber o *listening*, como é... Qual unidade que a gente estava. Toda semana, tinha o *feedback*, era bacana. Só que onerava muito. Eu não conseguia planejar a minha aula, porque eu passava a tarde toda com ele. E a gente falou: Freire, a gente não está conseguindo, está atrasando tudo. E aí, não deu para continuar esses encontros. A gente só se encontra quando tem um projeto, para falar a ideia, e alguma burocracia que apareça, mas, semanalmente, não. Até porque, já tem o estudo, às vezes, tem reunião de PDT na terça, e a gente tem que planejar. Não dá tempo (PROFESSOR 3, entrevista realizada em 11/11/2020).

Quando questionados sobre o que consideram que pode ser aprimorado no acompanhamento pedagógico na escola, os Professores 1 e 4 consideram que não há o que ser melhorado:

Aprimorado? É... Eu acredito que nada. Porque a gente tem auxílio para tudo, até na elaboração de uma prova, de um game, da gente ter uma... O nosso próprio núcleo, a gente tem o nosso cantinho ali. A gente tem uma pessoa que nos ajuda só, para criar material, e isso é muito... Sinceramente eu acredito que nada (PROFESSOR 1, entrevista realizada em 10/11/2020).

O Professor 4 destacou a necessidade da atualização do livro didático de um dos componentes curriculares de línguas estrangeiras:

Na verdade, é.... Essas questões de... É mais uma vez o aspecto do material. A gente tentar observar a questão do material, e tudo. Mas, quanto ao acompanhamento específico. Ao modo como o trabalho tem sido feito, o trabalho de acompanhamento tem sido feito, não... De momento, não há nada... Não há nada a ser aprimorado, exceto pela questão da Como um grupo. Tanto de gestão como de professores, nós devemos estar focados nessa questão da atualização do material utilizado. Mas quanto a acompanhamento, quando a apoio, não há ressalvas a se fazer, não (PROFESSOR 4, entrevista realizada em 12/11/2020).

Já os professores 2 e 3 demonstraram sentir falta de um acompanhamento pedagógico mais específico para o ensino de línguas estrangeiras: “Abordagens mais voltadas para o nosso tópico, que no caso é ensino de línguas estrangeiras. Atualmente, nós temos trabalhado com temáticas bem pontuais” (PROFESSOR 2, entrevista realizada em 10/11/2020).

O Professor 2 prosseguiu defendendo o seguinte: “Eu acredito que seria interessante a gente trazer temas que fossem mais voltados, assim, que abrangessem não somente o docente em si, mas voltado para nossa área” (PROFESSOR 2, entrevista realizada em 10/11/2020).

O Professor 3 demonstrou que considera a necessidade de haver um acompanhamento pedagógico mais específico para o Programa Mais Línguas:

Eu acho que se fosse possível, a gente teria que ter um coordenador para gente. Porque é assim, o Freire⁷ fala que a gente quer ser muito isolado. A gente tem um espaço só da gente, um material só da gente, uma internet só da gente, mas se a gente tivesse um acompanhamento específico, por exemplo (PROFESSOR 3, entrevista realizada em 11/11/2020).

O Professor 3 prosseguiu defendendo seu argumento fazendo referência, às vezes, em que precisou comprometer parte do seu tempo de docente para liderar ações por falta de um coordenador pedagógico que atue no Programa Mais Línguas:

A gente precisa de alguém com esse olhar, que os colegas não têm, de pesquisa, de quantificar. Por exemplo, isso que a gente nunca fez, de dizer o nível que o aluno está saindo é importante, entendeu? O nível que o aluno entra, o nível que o aluno sai. O que a gente faz ali é de outro mundo. Se a gente não quantificar, ninguém acredita. Por exemplo, até aquele estilo de aula, do menino vir para nossa sala, em fila, e depois tem a troca, e o estilo de aula, isso precisa ser registrado, entendeu? Ser quantificado. E a gente não tem, a gente não tem tempo para isso, e eu entendo, porque a gente está dentro do sistema, mas também não ter uma pessoa. Não, uma pessoa da área, da língua inglesa, porque assim, é Linguagens? É. Mas o que a gente

⁷ Em depoimentos dos professores entrevistados aparece o nome de Freire, que é como é chamado o diretor da escola pesquisada.

está fazendo ali vai muito além. É um curso. A gente tem um curso, e todo curso tem um coordenador pedagógico. Eu sempre falo para o Diretor (risos). Você quer um curso aqui, mas você tem que dar condições para esse curso acontecer (PROFESSOR 3, entrevista realizada em 11/11/2020).

Ao serem questionados sobre quais temáticas mais relevantes eles consideraram que devem estar inseridas em uma formação continuada de professores de línguas estrangeiras, o Professor 1 citou o desenvolvimento da comunicação por parte dos estudantes: “A temática principal para mim é investir mesmo no objetivo que é o [...] Na fala dos nossos alunos, para que eles realmente aprendam a falar mesmo a língua em si” (PROFESSOR 1, entrevista realizada em 10/11/2020).

O Professor 2 considerou como temática relevante a troca de experiências entre os colegas para a construção de novas metodologias de ensino, estratégias e desenvolvimento de atividades pedagógicas: “Na verdade, o que eu considero que seria interessante seria esse momento nosso, da elaboração em si, das nossas técnicas” (PROFESSOR 2, entrevista realizada em 10/11/2020).

O Professor 3 defendeu ideia semelhante ao que foi supracitado, ao descrever a elaboração de metodologias de ensino:

Com certeza, ferramentas interativas. Você aprender técnicas. Não a teoria de você... Existe a sala de aula invertida, ensino híbrido, é... É isso, isso e isso. Mas você aprender as técnicas. Uma formação. *Workshop*. Não tem. Por exemplo, a Seduc-CE não oferece, até porque não tem quem faça isso, nem profissional, entendeu? Quem faz, é quem vende o material (PROFESSOR 3, entrevista realizada em 11/11/2020).

O Professor 4 ressaltou a importância do desenvolvimento de atividades atrativas para os estudantes:

As atividades que possam adaptar bem às circunstâncias de sala de aula, como por exemplo, você não mostrar, por exemplo, você não colocar o aluno em um mundo que ele é tão, tão distante ali do dele. A questão da adaptação do conteúdo trabalhado, a adaptação à realidade de determinados alunos (PROFESSOR 4, entrevista realizada em 12/11/2020).

Além disso, o Professor 4 citou a necessidade de se estudar as características dos estudantes para que o ensino seja voltado para as necessidades deles:

Então, um trabalho nesse sentido de você entender, por exemplo, o público... Um público que é... Por exemplo, a gente tem... A gente tem públicos mais

velhos, mas tem públicos mais jovens. Talvez uma abordagem mais específica para determinado grupo. Seriam questões para serem consideradas ali na hora de uma formação (PROFESSOR 4, entrevista realizada em 12/11/2020).

Quando questionados sobre o tempo de carga horária apropriado para um programa de formação continuada na Escola, temos no Quadro 9 a representação das respostas dos pesquisados:

Quadro 9 - Carga horária apropriada para um programa de formação continuada na Escola

	Professor 1	Professor 2	Professor 3	Professor 4
Resposta	2 a 3 horas por semana	1 hora por semana	2 horas por semana	2 a 4 horas por semana

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Destaca-se que a legislação vigente traz condições favoráveis ao ensino de línguas estrangeiras, embora proporcionar um ensino de qualidade ainda seja um grande desafio.

Leffa (2016, p. 90) cita que

A legislação, por si só, não pode ter condições de garantir um ensino de qualidade. Sua própria implementação depende de muitos fatores, não só de ordem econômica, mas também da vontade política de governantes, alunos, pais e professores. A grande vantagem da LDB, em relação ao ensino de línguas estrangeiras, é que ela tem mais aspectos positivos do que negativos, fazendo com que a maior preocupação do professor esteja, não em modificar a lei, mas em fazer com que ela seja implementada e cumprida. O problema maior da LDB pode ser a falta de condições para que ela seja efetivamente implementada, o que nos coloca na estranha situação de não estarmos à altura da lei que temos. Isso a princípio pode ser preocupante, mas talvez seja mais um aspecto positivo: na pior das hipóteses temos que evoluir, temos que melhorar para que possamos cumprir a lei. O que se deve fazer, portanto, não é tentar mudar a lei, mas criar condições, com urgência, para que ela possa ser cumprida.

Ressaltando novamente a complexidade de se formar um professor de línguas, dado que para a efetiva atuação e o uso da língua, há a necessidade de grande preparação para domínio e uso da língua estrangeira a qual deverá lecionar, Leffa (2016) destaca essa dificuldade:

O grande impacto da LDB está na habilitação para a docência. O trabalho do MEC, avaliando as condições dos cursos de graduação e futuramente aplicando exames nacionais de línguas estrangeiras para alunos da graduação, haverá de mexer com a formação do professor. As universidades, até agora, não têm sido capazes de formar profissionais competentes e

suficientes para suprir as necessidades do mercado de trabalho (LEFFA, 2016, p. 89).

Os resultados da pesquisa proporcionam diversos apontamentos para o aperfeiçoamento do acompanhamento pedagógico dos professores do Programa Mais Línguas. A partir dessas observações, surgidas da atuação profissional dos professores no Programa, há subsídios para a mobilização de esforços para que o ensino de línguas estrangeiras na Escola possa ser beneficiado através de melhorias no processo de formação continuada dos professores.

Percebe-se nos questionamentos do bloco I, atuação profissional, que os professores têm poucas oportunidades de participar de treinamentos e formações continuadas, mais especificamente de formações voltadas para professores de línguas estrangeiras.

O fato de a Escola ter um núcleo de línguas estrangeiras suscita diversas possibilidades para que a prática docente cotidiana possa ser observada e analisada como uma experiência relevante para o ensino de línguas estrangeiras.

No bloco II, experiências durante a formação inicial, foi perceptível pelo relato da maioria dos professores que a licenciatura deixou diversas lacunas na formação profissional dos pesquisados. Diversos aspectos foram citados, como conteúdos desconexos com a realidade escolar cotidiana, professores pouco qualificados ou desinteressados com o processo de construção de conhecimentos. A atuação docente foi ressaltada por parte dos professores como decisiva para o desenvolvimento de competências docentes de uma forma mais destacada do que a graduação, o que traz preocupações sobre a preparação dos docentes durante a formação inicial.

Práticas como o estágio curricular e o Pibid foram destacadas por um dos pesquisados, por oportunizarem uma vivência da realidade escolar e proporcionarem a aplicação dos conhecimentos teóricos aprendidos na formação inicial na realidade escolar.

Os aspectos levantados pelos pesquisados em relação às lacunas advindas da formação inicial podem ser relacionados às necessidades a serem trabalhadas na formação continuada. As abordagens e métodos de ensino de línguas estrangeiras foram apontadas por um dos pesquisados como lacuna na formação inicial, sendo que são temáticas de grande relevância para o trabalho docente em línguas estrangeiras.

Outro ponto destacado é o desenvolvimento do aprendizado da língua estrangeira a ser lecionada como algo que deveria ter sido mais desenvolvido na licenciatura, considerando que

ela é o instrumento de trabalho do professor de língua estrangeira e o aprendizado precisa estar consolidado para uma prática docente de sucesso.

Um dos pesquisados citou ferramentas interativas e jogos como estratégias metodológicas relevantes para o trabalho do professor de línguas estrangeiras que poderiam ter sido mais abordadas na formação inicial, pela importância que têm para proporcionar interações de qualidade aos estudantes.

O trabalho com situações adversas surgidas em sala de aula e o estudo dos diferentes públicos foi citado por um dos pesquisados, o que destaca a necessidade de interações entre os estudantes de licenciatura e os professores mais experientes para o aperfeiçoamento profissional.

No bloco III, concepções sobre o ensino de línguas estrangeiras, a pergunta de pesquisa que solicitava aos entrevistados que respondessem sobre sua metodologia de ensino de línguas estrangeiras favorita, mostrou que metade dos professores não têm de forma clara a diferenciação entre abordagens, métodos e técnicas de ensino, da mesma forma que ao serem questionados sobre as metodologias já estudadas, metade dos professores não diferencia abordagens, métodos e técnicas de ensino, o que evidencia uma lacuna quanto às concepções de ensino de línguas estrangeiras.

Quando foram questionados se no Programa Mais Línguas, os professores usam uma metodologia diferente de outras escolas públicas do município de Sobral, os professores citaram que o fato de as aulas serem conduzidas no idioma que é ensinado e o material didático ser apropriado para o ensino das quatro habilidades linguísticas diferenciam a EEEP Monsenhor José Aloysio Pinto tanto das escolas públicas quanto das privadas do município de Sobral.

A formação continuada voltada para os professores de línguas estrangeiras foi citada por três dos quatro professores como algo a ser melhorado para o aperfeiçoamento do Programa Mais Línguas, bem como foi citado por metade deles a dificuldade para o acesso ou elaboração de materiais didáticos para uso no Programa, sendo necessário como melhoria uma maior disponibilidade de recursos pedagógicos para as aulas.

No bloco IV, percepções sobre formação continuada, foi possível perceber por meio dos relatos dos pesquisados que consideram a formação continuada extremamente importante para o aperfeiçoamento profissional, bem como a necessidade de a Rede Estadual, ou mesmo a Escola, promover momentos voltados para o aperfeiçoamento profissional dos professores de línguas estrangeiras. O fato de ser na escola foi destacado por metade dos pesquisados

como um aspecto facilitador, dado que já estão cumprindo expediente e têm treze horas de aula de um total de quarenta reservadas para planejamento.

Em relação ao acompanhamento pedagógico da Escola, além de citarem o acompanhamento comum aos demais componentes curriculares da Área de Linguagens, metade dos professores aprofundou mais a questão e ressaltaram a necessidade de um acompanhamento mais específico para o Programa Mais Línguas, em destaque a fala do Professor 3 que defende que ao se propor um curso de idiomas na Escola, “tem que dar condições para esse curso acontecer” (PROFESSOR 3, entrevista realizada em 11/11/2020), exemplificando a necessidade de uma coordenação pedagógica específica para o Programa Mais Línguas.

Quanto a possíveis temáticas para uma formação continuada para os professores de línguas estrangeiras, estudar as características dos estudantes, importância do desenvolvimento de atividades atrativas para os estudantes, a troca de experiências entre os colegas para a construção de novas metodologias de ensino, estratégias e desenvolvimento de atividades pedagógicas e o desenvolvimento da comunicação por parte dos estudantes foram pontos de destaque sugeridos pelos pesquisados.

Diante desse contexto, no capítulo seguinte, é proposto o Plano de Ação Educacional (PAE), com o objetivo de apresentar ações que visam contribuir para o aprimoramento do trabalho docente do Programa Mais Línguas da EEEP Monsenhor José Aloysio Pinto, por meio do desenvolvimento de uma formação continuada que proporcione a melhoria das dificuldades identificadas na pesquisa.

4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL

O presente capítulo trouxe o PAE como proposta de intervenção elaborada a partir dos achados da pesquisa, cujo objetivo geral foi discutir o acompanhamento pedagógico e os encontros de formação dos professores de línguas estrangeiras na escola supracitada e propor um programa de formação continuada que possa colaborar com o desenvolvimento profissional dos docentes de línguas estrangeiras e que contemple as necessidades do Programa Mais Línguas.

O objetivo do capítulo foi propor um programa de formação continuada de professores de línguas estrangeiras de modo a aplicar os conhecimentos adquiridos na melhoria do funcionamento do Programa.

É importante reiterar que o caso de gestão apresentado neste texto buscou responder a seguinte questão: como a prática do ensino de línguas estrangeiras da EEEP Monsenhor José Aloysio Pinto pode se beneficiar da implementação de um programa de formação continuada de professores?

Além disso, ao traçar como objetivo geral, verificou-se a necessidade de se discutir o acompanhamento pedagógico e os encontros de formação dos professores de línguas estrangeiras na escola supracitada e propor um programa de formação continuada que possa colaborar com o desenvolvimento profissional dos docentes de línguas estrangeiras e que contemple as necessidades do Programa Mais Línguas.

A pesquisa foi realizada tendo como base os preceitos da pesquisa qualitativa, tendo como instrumentos pesquisa documental, de modo a encontrar na legislação educacional e em referenciais bibliográficos elementos que colaborassem com a visão geral da temática, bem como entrevistas semiestruturadas, que oportunizaram a coleta de dados que demonstrassem as percepções dos docentes do Programa Mais Línguas sobre suas trajetórias acadêmicas e profissionais, e sobre o desenvolvimento do Programa Mais Línguas. Os passos descritos foram determinantes para encontrar elementos que pudessem colaborar com a pergunta de pesquisa.

Reitero que a motivação para o desenvolvimento da pesquisa dessa temática está relacionada à minha atuação profissional, dado que atuo no ensino de línguas estrangeiras há dezesseis anos e que sou licenciado em Letras - Habilitação em Língua Inglesa, tendo lecionado anteriormente na Rede Pública Municipal de Ensino de Sobral, na Rede Pública Estadual de Ensino do Ceará e em cursos livres de idiomas, estando atualmente na Coordenação Escolar na EEEP Monsenhor José Aloysio Pinto.

Ressalta-se que os achados de pesquisa trouxeram à tona a reflexão de que a Rede Estadual de Ensino do Ceará não possui atualmente programa de formação de professores de Línguas Estrangeiras, apesar de contar com os CCI, que tem potencial e que em seu Decreto de fundação apontam para a possibilidade de esses virem a se tornar polos de formação para professores da Rede. Com essa percepção, um programa de formação continuada para servir de subsídio para a melhoria da prática docente dos professores de toda a Rede passou a ser uma possibilidade que traz maior abrangência ao Plano de Ação Educacional proposto.

Dessa forma, considerando que o objetivo propositivo para o presente capítulo é relacionado à formação continuada dos professores de línguas estrangeiras da EEEP Monsenhor José Aloysio Pinto, no âmbito do Programa Mais Línguas, bem como propor que essa ação possa abranger toda a Rede Estadual de Ensino do Ceará, surge como objetivo para a próxima seção engendrar um programa de formação continuada, considerando os aspectos destacados nesta seção, em conformidade com os achados de pesquisa.

4.1 PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO

Nesta seção, a partir das informações elencadas anteriormente e dos achados de pesquisa, buscou-se relacionar os dados obtidos às ações propositivas, de modo a construir propostas de intervenção aos desafios encontrados.

Apresenta-se a seguir no Quadro 10 os principais achados da pesquisa, bem como as ações propositivas para intervir nas situações descritas.

Quadro 10 - Dados da pesquisa e ações propositivas

nº	Dados de pesquisa	Ação propositiva
1	Escassez de treinamentos e formações oferecidas pela Seduc-CE.	Estruturação de um programa de formação continuada que possa servir de referência para os professores da Rede Estadual, visto que as ações necessárias para intervenção no Programa Mais Línguas podem colaborar com o desenvolvimento profissional de outros professores de línguas estrangeiras e engendrar melhorias no ensino de línguas estrangeiras em outras escolas.
2	Necessidade de a escola desenvolver formações sobre métodos, abordagens e técnicas de ensino de línguas estrangeiras. Estudo sobre as características e formas de aprendizagem dos estudantes de línguas estrangeiras.	Estruturação como um dos módulos de um programa de formação continuada. Eixo voltado ao ensino e aprendizagem em línguas estrangeiras.

nº	Dados de pesquisa	Ação propositiva
3	Elaboração de jogos e ferramentas interativas para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.	Estruturação como um dos módulos de um programa de formação continuada. Eixo voltado ao ensino e aprendizagem em línguas estrangeiras.
4	Estudo sobre a diversidade de público e de como lidar com situações ocorridas em sala de aula.	Estruturação como um dos módulos de um programa de formação continuada. Eixo voltado ao ensino e aprendizagem em línguas estrangeiras.
5	Estudo sobre as características e formas de aprendizagem dos estudantes de línguas estrangeiras	Estruturação como um dos módulos de um programa de formação continuada. Eixo voltado ao ensino e aprendizagem em línguas estrangeiras.
6	Estudo sobre a aprendizagem e o aperfeiçoamento da competência linguística em língua estrangeira por parte dos professores de línguas estrangeiras.	Estruturação como um dos módulos de um programa de formação continuada. Eixo de desenvolvimento linguístico do professor de línguas estrangeiras.
7	Estudo sobre práticas de sucesso de professores de línguas estrangeiras	Estruturação como um dos módulos de um programa de formação continuada. Eixo de aperfeiçoamento da atuação profissional do professor de línguas.
8	Troca de experiências entre os professores de línguas estrangeiras.	Proporcionar no programa de formação continuada.
9	Elaboração de atividades atrativas para os estudantes de línguas estrangeiras. Estratégias e desenvolvimento de atividades pedagógicas e o desenvolvimento da comunicação por parte dos estudantes	Estruturação como um dos módulos de um programa de formação continuada. Eixo de desenvolvimento de materiais didáticos e atividades pedagógicas.

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

A partir das informações estruturadas no Quadro 10, percebe-se, como desafio para a construção do PAE, a necessidade de articular os diversos aspectos elencados. Dessa forma, utilizaremos como metodologia a ferramenta de gestão 5W2H, que consiste em um conjunto de questionamentos que devem ser pensados, analisados e desenvolvidos de modo sistematizado por todos os envolvidos em um projeto (SEBRAE, 2017).

A sigla corresponde às iniciais em inglês das sete diretrizes que norteiam a construção de um plano de ação: 5W: *What* (o que será feito?), *Why* (por que será feito?), *Where* (onde será feito?), *When* (quando?), *Who* (por quem será feito?); 2H: *How* (como será feito?) e *How much* (quanto vai custar?).

Essa ferramenta de gestão tem grande relevância, pois colabora para a clareza na definição e na atribuição das diversas atividades a serem desenvolvidas e implementadas durante a execução de um plano de ação.

Quadro 11 - Ações propositivas do Plano de Ação Educacional

nº	What O que?	Why Por que?	Where Onde?	When Quando?	Who Quem?	How Como?	How much Quanto?
1	Articulação com a Coded/CED para a estruturação de uma formação continuada para professores de línguas estrangeiras.	As temáticas surgidas nesta pesquisa são relevantes para os professores de línguas estrangeiras da Rede Estadual de Ensino. Atualmente, não há ação estruturada no âmbito de formação continuada de professores disponível na Rede, porém, há estrutura na Rede para treinamentos e formações continuadas por meio da modalidade de educação a distância.	A formação continuada pode ser hospedada no Ambiente Virtual de Aprendizagem da Seduc-CE (Avaced), pois desse modo, pode ser disponibilizada para todos os professores da Rede Estadual de Ensino na modalidade de educação a distância.	De janeiro de 2023 a dezembro de 2023	Coded/CED, em parceria com a Coordenadoria de Educação de Tempo Integral (Coeti).	Por meio de uma formação continuada de duração anual, articulada com a disponibilidade dos docentes de línguas estrangeiras e pensada no sentido de enriquecer o trabalho docente.	Custo existente, porém, não definido, pois a estrutura de ambiente virtual e de servidores das Coordenadorias pode ser utilizada.
2	Estruturação de um programa de formação continuada.	Colaborar com um programa de formação de professores de línguas estrangeiras das escolas da Rede Estadual, baseado nos achados da pesquisa, que colabore com o desenvolvimento profissional e com o funcionamento da Rede.	No Avaced, disponível de forma online aos professores da Rede Estadual.	De fevereiro de 2023 a dezembro de 2023, às terças-feiras, 2 horas por semana.	Coded/CED e Coeti, por meio de formadores bolsistas.	Por meio de ações estruturadas pelas Coordenadorias da Seduc-CE responsáveis pela formação continuada de professores.	Custo existente, porém, não definido, pois a estrutura de ambiente virtual e de servidores das Coordenadorias pode ser utilizada.

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

4.2 AÇÃO PROPOSITIVA 1: PLANO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A SEDUC-CE

Nesta seção, buscou-se descrever a ação propositiva 1 resumida acima por meio da ferramenta de gestão 5W2H. Ao analisar os achados de pesquisa, constatou-se que os maiores desafios do Programa Mais Línguas estão voltados para o âmbito de formação continuada dos professores de línguas estrangeiras, dado que o Programa traz uma proposta de trabalho que se diferencia da forma como a língua estrangeira é trabalhada em outras escolas públicas de Sobral e que demanda uma atenção mais voltada a preparar os professores para o enfrentamento dessa realidade.

Todavia, entre os achados, percebemos apontamentos que indicam que a ausência de formação continuada para professores de línguas estrangeiras ultrapassa os limites do Programa Mais Línguas, pois os professores citaram a ausência de formação continuada voltada para o Programa na realidade escolar, mas também oriunda da Seduc-CE, visto que, apesar de haver diversas formações voltadas para professores da Rede Estadual por meio da Coded/CED, não há uma que seja direcionada para o ensino de línguas estrangeiras.

Percebe-se que há campo frutífero para formações de professores de línguas estrangeiras na Rede Estadual, considerando que desde 2017, a Seduc-CE vem investindo no ensino de línguas estrangeiras fora da rede escolar através da criação dos CCIs. Dessa maneira, a estruturação dos CCIs, de acordo com o Decreto Estadual de criação, vem como premissas a formação de professores da Rede Estadual, mas até o momento, essas formações não chegaram às escolas. Ressalta-se ainda a consulta ao Ceará Transparente realizada durante esta pesquisa, que resultou em possibilidades de formação continuada de professores de línguas estrangeiras, mas que ainda não foram implementadas.

Dado o contexto atual, o PAE oriundo desta pesquisa surge em momento oportuno, considerando a necessidade dos professores do Programa Mais Línguas, que é refletida na necessidade dos demais professores da Rede, e a possibilidade de articulação com a estrutura já criada para o funcionamento dos CCIs.

Ao estar hospedada no Ambiente Virtual de Aprendizagem da Seduc-CE (Avaced), por meio do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), fortalece as possibilidades de maior alcance da formação continuada para os professores da Rede Estadual, considerando que a Rede é extensa e a disponibilidade de ferramentas síncronas e assíncronas adapta-se às diversas realidades escolares. Como pontua Koç (2017, p. 460, tradução nossa), ao analisar uma formação continuada de Professores na Turquia, “a educação

a distância é flexível em termos de tempo e lugar, além de possibilitar uma maior abrangência de professores a serem orientados”. Na realidade citada, que pode ser comparada a do nosso Estado, a autora cita que “quando professores de áreas rurais são considerados, o formato ‘face a face’ não oportuniza a todos os professores serem orientados” e “a educação a distância pode minimizar essa limitação” (KOÇ, 2017, p. 460, tradução nossa).

É importante reforçar que a estrutura e as temáticas propostas neste PAE não são estáticas, mas trazem um norte para o que é essencial na formação continuada para professores de línguas estrangeiras, baseado nas contribuições dos pesquisados, e pode (e deve) ser enriquecida com colaborações dos demais professores da Rede e das Coordenadorias da Seduc-CE para uma implementação efetiva como formação continuada.

A implementação e desenvolvimento do PAE envolvem o contato com as Coordenadorias da Seduc-CE responsáveis pela área pedagógica. A apresentação do PAE traz a possibilidade de colaboração/diálogo com ideias que já venham sendo construídas pela área pedagógica da Seduc-CE. O contato será feito por meio de envio do PAE aprovado para o e-mail institucional da Seduc-CE. Essa etapa envolve procedimentos da Seduc-CE para viabilização/aprovação da implementação do programa de formação continuada proposta por meio do PAE e não envolve demais procedimentos, pois depende de retorno das Coordenadorias envolvidas.

A viabilidade da aplicação do programa envolve a análise da estrutura tecnológica e de pessoal já existentes nas Coordenadorias, bem como o interesse público avaliado pelos gestores delas. Pelo motivo exposto, o custo financeiro não pode ser estimado, pois envolve estrutura já existente nas Coordenadorias envolvidas e o dimensionamento envolve o retorno dos gestores responsáveis pelas Coordenadorias.

4.3 AÇÃO PROPOSITIVA 2: EXECUÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA PELA SEDUC-CE

Quanto à implementação do PAE, caso aprovado pela Seduc-CE como programa de formação continuada, constitui-se de temáticas gerais advindas dos achados da pesquisa, consideradas relevantes para a atuação docente de professores de línguas estrangeiras. Muitas dessas temáticas não foram trabalhadas na formação inicial dos nossos pesquisados, ou quando foram, não trouxeram o necessário aprofundamento e aplicação para a atuação efetiva deles.

A duração do programa de formação continuada seria anual, pois é o período letivo em que poderiam ser medidos os impactos do programa no trabalho docente dos professores e as melhorias necessárias para o prosseguimento da ação no ano letivo seguinte.

De forma a estruturar essas temáticas, foi pensado em um programa com eixos principais de temas a serem trabalhados em quatro períodos letivos (que na Rede Estadual de Ensino do Ceará dura 50 dias cada. A terminologia antiga era bimestres escolares), desenvolvidos por meio de quatro módulos, um módulo para cada período letivo, com uma temática central em cada módulo que reúna os temas oriundos da pesquisa, com ações direcionadas ao desenvolvimento e aplicação das temáticas.

Cada módulo será desenvolvido em vinte horas, organizado em 8 horas para a temática 1 do módulo, cumprida em torno de um mês, 8 horas para a temática 2 do módulo, cumprida também em torno de um mês, e quatro horas para um encontro presencial nas Credes.

Cada temática terá quatro momentos de duas horas, abordadas com materiais teóricos e atividades práticas. A interação para o cumprimento das atividades será por meio de plataforma virtual disponibilizada pela Seduc-CE, por meio de atividades pedagógicas adaptadas para a Educação a Distância.

Ao final, oitenta horas de formação continuada terão sido cumpridas, com possibilidade de certificação de carga horária pela Seduc-CE, assim como ocorre nos cursos já disponibilizados pelo CED para outros componentes curriculares.

A seguir, a descrição dos quatro módulos da formação continuada de modo a caracterizar o tema geral, as temáticas geradas a partir do tema geral, a relevância para o trabalho docente e a execução do programa:

Quadro 12 - Módulo 1

Módulo 1	Desenvolvimento linguístico do professor de línguas estrangeiras.
Período	Fevereiro e março.
Temática 1	As competências linguísticas no aprendizado de línguas estrangeiras.
Temática 2	Aprendizagem e aperfeiçoamento das habilidades linguísticas voltadas à produção oral, produção escrita, escuta e leitura.
Justificativa	Partindo da premissa de que um professor de línguas, para ensinar, deve ter pleno domínio do que pretende ensinar, a reflexão sobre as competências e habilidades linguísticas traz uma importante reflexão para o professor quanto ao seu desenvolvimento linguístico, além de proporcionar reflexões que são produtivas para o seu desenvolvimento como professor.
Objetivos	Trazer estratégias didáticas de aprendizagem de línguas estrangeiras que servirão de base tanto para o aperfeiçoamento do professor como falante quanto como professor de línguas estrangeiras.
Metodologia	Apresentação de bibliografia pertinente às temáticas abordadas; Vídeos relacionados às temáticas;

	<p>Interação por meio de fórum, através de situações-problema, estudos de caso, discussões relacionadas às temáticas, dentre outras estratégias que proporcionem reflexão-ação sobre as temáticas;</p> <p>Elaboração de propostas interventivas aplicáveis em sala de aula;</p> <p>Culminância dos resultados das propostas interventivas socializadas no encontro presencial.</p>
Recursos	Computador / tablete ou celular e suas diversas funções.
Avaliação	Acompanhamento processual dos professores na execução das atividades propostas durante o período / bimestre, bem como avaliação do programa, por meio do desempenho dos professores e questionários sobre o programa.

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

No módulo 1, “Desenvolvimento linguístico do professor de línguas estrangeiras”, a reflexão sobre o professor como aprendiz constante traz a necessidade do aperfeiçoamento contínuo necessário ao falante de línguas estrangeiras, sendo que as estratégias utilizadas pelo professor para desenvolver sua competência e habilidades linguísticas podem ser (re)elaboradas ao desenvolver estratégias de ensino efetivas, baseadas em sua experiência de aprendizagem.

Pawlak (2011, p. 21, tradução nossa) cita que o desenvolvimento linguístico do professor de línguas costuma não ser pauta de treinamentos e formações e, dessa forma, ser negligenciado, em detrimento do “foco no desenvolvimento de conhecimento teórico da disciplina e técnicas específicas de ensino”. Porém, o autor ressalta que o a competência linguística na língua a ser ensinada é a premissa para os demais conhecimentos que formam a base do ensino de línguas: “conhecimento pedagógico do conteúdo, conhecimento pedagógico geral, conhecimento do currículo, conhecimento contextual e conhecimento do processo de ensino e aprendizagem (ROBERTS, 1998 *apud* PAWLAK, 2011, p. 21, tradução nossa).

Como já referenciado neste trabalho (seção 3.1.3, ensino de línguas estrangeiras), a competência comunicativa é formada por quatro componentes: a competência gramatical, a competência discursiva, a competência sociolinguística e a competência estratégica. O estudo direcionado e o trabalho com situações de aprendizagem que envolvem o uso dessa competência é necessário para o aperfeiçoamento do trabalho docente, embora seja destacado por Pawlak (2011, p. 24, tradução nossa) que

deve ser levado em consideração, no entanto, que ter competência adequada em todas essas áreas não garante que isso será aplicado com sucesso em uma comunicação espontânea de modo a envolver as habilidades de compreensão, produção, interação e mediação, ou uma combinação de todos em condições de processamento imediato, em tempo real.

Dessa forma, o conhecimento linguístico do professor, constituído pelo conhecimento prévio desenvolvido na prática de ensino, nas leituras de materiais didáticos e paradidáticos, que não se expressa em uso da língua estrangeira através da fala, por vezes pelo fato de não ser praticado ou trabalhado de forma prática no cotidiano escolar, pode ser desenvolvido, ou instigado, em tarefas direcionadas em uma formação em serviço.

Bartels (2009 *apud* PAWLAK, 2011) destaca que os cursos de formação de professores de segunda língua

precisam deixar de focar em práticas acadêmicas, como leituras e discussões de teorias. Em vez disso, precisam prover experiências de aprendizagem em que professores de segunda língua usem ou desenvolvam conhecimento sobre a língua e conhecimento local por meio de tarefas relacionadas ao ensino, que os professores de línguas possam relacionar e abstrair do conhecimento adquirido sendo partícipes das atividades, e que professores aprendam a desenvolver e promover atividades práticas deliberadamente, que ajudem na aquisição de conhecimento sobre a língua de acordo com suas necessidades (BARTELS, 2009, p. 300 *apud* PAWLAK, 2011, p. 24, tradução nossa).

Possibilidades de colaborar com o desenvolvimento da proficiência linguística dos professores na formação continuada proposta nesse PAE é proporcionar o máximo de interação nas atividades propostas, por meio de tecnologias que viabilizem o contato entre os professores participantes, como interações síncronas por meio de videochamadas, atividades gravadas e disponibilizadas para um colega dar feedback, dentre outras possibilidades de aprendizagem entre pares.

Quadro 13 - Módulo 2

Módulo 2	Ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.
Período	Abril, maio e junho.
Temática 1	Perspectiva histórica do ensino de línguas estrangeiras e o contexto atual.
Temática 2	Aprendizagem de línguas estrangeiras com foco no desenvolvimento discente.
Justificativa	As temáticas são de extrema relevância para uma atuação competente no ensino de línguas estrangeiras.
Objetivos	Refletir, agir e elaborar formas de interação entre docentes e discentes de modo a propiciar situações efetivas de ensino-aprendizagem.
Metodologia	Apresentação de bibliografia pertinente às temáticas abordadas; Vídeos relacionados às temáticas; Interação por meio de fórum, através de situações-problema, estudos de caso, discussões relacionadas às temáticas, dentre outras estratégias que proporcionem reflexão-ação sobre as temáticas; Elaboração de propostas interventivas aplicáveis em sala de aula; Culminância dos resultados das propostas interventivas socializadas no encontro presencial.
Recursos	Computador / tablete ou celular e suas diversas funções.

Avaliação	Acompanhamento processual dos professores na execução das atividades propostas durante o período / bimestre, bem como avaliação do programa, por meio do desempenho dos professores e questionários sobre o programa.
-----------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

No módulo 2, “Ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras”, objetiva-se trazer reflexões teóricas e práticas sobre teorias relacionadas tanto à atuação do professor de línguas estrangeiras em sala de aula, quanto aos diversos aspectos relacionados a aprendizagem de línguas estrangeiras por parte dos estudantes.

Na seção 3.1.3 deste trabalho, que trata sobre o ensino de línguas estrangeiras, analisamos o caminhar das teorias de ensino de línguas estrangeiras, e o conhecimento e análise delas por parte do professor colabora para o desenvolvimento profissional e para a compreensão de como todas vão se articulando e sendo construídas tendo como base preceitos presentes em teorias mais antigas.

Assim, a análise histórica do ensino de línguas estrangeiras e o estudo das teorias e abordagens do ensino de línguas estrangeiras mais recentes fortalecem a atuação do professor de línguas. Richards e Rodgers (1999, p. 154, tradução nossa) enfatizam que

o uso de um modelo comum para a análise de diferentes filosofias de ensino tem nos habilitado a definir elementos que são comuns a todas as abordagens e métodos e destacar áreas em que eles diferem. Percebemos que em alguns casos (por exemplo, no Ensino Comunicativo de Línguas), propostas de ensino não têm necessariamente levado a um método específico e bem definido. Já em outros casos (por exemplo, no Método “Silencioso”), há menos espaço para interpretação, e especificações explícitas podem ser dadas para práticas em sala de aula.

Considerando, dessa forma, a construção conjunta de abordagens e métodos com o objetivo primordial de proporcionar meios de facilitar a aprendizagem dos discentes, metodologias ativas têm sido vivenciadas no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras como forma de proporcionar ambientes propícios para a produção de conhecimento.

Silva, Toassi e Harvey (2020, p. 230) defendem a ideia de que,

Em relação ao ensino de LE [língua estrangeira] nas escolas, temos ciência que sua funcionalidade desempenha um papel importante na formação intelectual dos educandos, à medida que os alunos têm a oportunidade de conhecer novas culturas e interagir sobre modos diversificados de interpretação da realidade. Conquanto, pode-se compreender, então, a linguagem como uma prática social inserida no mundo contextualizado, haja vista as possíveis interações percebidas ante o processo de ensino.

Nesse contexto, a educação a distância, como já abordado na seção 2.1.2 deste trabalho (A formação continuada de professores na Legislação Federal) tem papel fundamental para o desenvolvimento de estratégias que proporcionem, aos estudantes, interações em que eles possam ser estimulados a serem participantes diretos na construção do conhecimento. Como salientam Silva, Toassi e Harvey (2020, p. 230),

tratando-se da docência de uma língua estrangeira (LE), considera-se que o uso consciente das ferramentas digitais, como um instrumental facilitador do processo de aquisição linguística, tenciona a promoção mais significativa do ensino à relativa equivalência da aprendizagem, na relação professor e aluno.

Considerando o que foi exposto, podemos destacar claramente que o contexto da pandemia de Covid-19 reiterou a necessidade de uso das TDICs no contexto escolar, embora já seja uma discussão presente no contexto educacional há muitos anos.

A necessidade de elaborar novas formas de atingir melhores formas de proporcionar a aprendizagem dos discentes traz aos professores a responsabilidade de aperfeiçoamento contínuo. Nesse sentido,

entende-se que ao profissional docente implica a interposição da aplicação de metodologias elaboradas, sob a perspectiva de um planejamento pedagógico inteligente, o qual repercute as diretrizes do saber e dissemine as variedades de aprendizagem. Em consonância, o ensino de uma língua estrangeira (LE) requer uma prática correspondente à manifestação do processo de aquisição da linguagem pelo educando, mediante aplicações equivalentes e metodológicas em contexto (SILVA; TOASSI; HARVEY, 2020, p. 230).

Dessa forma, destaca-se a necessidade de proporcionar ao professor de línguas estrangeiras momentos propícios de análise crítica e vivência em relação às temáticas debatidas acima de modo a colaborar com seu desenvolvimento profissional, o que colaborará diretamente com sua *práxis* em sala de aula.

Quadro 14 - Módulo 3

Módulo 3	Aperfeiçoamento da atuação profissional do professor de línguas estrangeiras.
Período	Agosto, setembro e outubro.
Temática 1	Características e necessidades de aprendizagem dos estudantes.
Temática 2	Estratégias de ensino de línguas centradas no desenvolvimento do estudante.
Justificativa	O trabalho docente deve ser estruturado no reconhecimento das formas de aprendizagem dos estudantes, que facilitarão a atuação do professor, que ciente de como ocorre o aprendizado, terá maior capacidade de refletir e agir da elaboração de formas didáticas de atingir a aprendizagem dos objetos de ensino.

Objetivos	Criar estratégias didáticas de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras mais qualificadas baseadas no conhecimento das características de aprendizagem e necessidades dos estudantes.
Metodologia	Apresentação de bibliografia pertinente às temáticas abordadas; Vídeos relacionados às temáticas; Interação por meio de fórum, através de situações-problema, estudos de caso, discussões relacionadas às temáticas, dentre outras estratégias que proporcionem reflexão-ação sobre as temáticas; Elaboração de propostas interventivas aplicáveis em sala de aula; Culminância dos resultados das propostas interventivas socializadas no encontro presencial.
Recursos	Computador / tablete ou celular e suas diversas funções.
Avaliação	Acompanhamento processual dos professores na execução das atividades propostas durante o período / bimestre, bem como avaliação do programa, por meio do desempenho dos professores e questionários sobre o programa.

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

No módulo 3, “A atuação profissional do professor de línguas estrangeiras”, o foco passa a ser o funcionamento da sala de aula e a complexidade de se ter diversos estudantes, cada qual com diversas características e necessidades de aprendizagem. O professor deve ter pleno conhecimento sobre essas características e necessidades ao elaborar atividades pedagógicas, pois esse conhecimento colabora para uma efetiva atuação docente e o atingimento dos objetivos de aprendizagem.

Richards e Rodgers (1999), ao realizarem um comparativo com diversos métodos e abordagens de ensino de línguas estrangeiras, trazem a discussão para o desenvolvimento de programas de ensino e elencam aspectos relevantes para essa ação que transcendem a escolha entre métodos e abordagens e focam na necessidade de se pensar nas necessidades do público para a formulação de objetivos e seleção de materiais e atividades para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem.

Da perspectiva do desenvolvimento do currículo de línguas estrangeiras, a escolha do método é apenas uma fase dentro de um sistema de atividades integradas de desenvolvimento de um currículo. Escolhas de método e abordagem de ensino, materiais e atividades de aprendizagem são normalmente realizadas dentro do contexto do desenvolvimento do programa de ensino (RICHARDS; RODGERS, 1999, p. 156, tradução nossa).

Dessa forma, antes de se pensar em um programa de ensino de línguas estrangeiras e definir os conteúdos, abordagem e método de ensino, materiais didáticos a serem utilizados, há aspectos que precisam ser definidos previamente. Podemos proceder a uma analogia entre uma pessoa que precisa ler textos acadêmicos em língua estrangeira para aprofundar

conhecimentos em um curso universitário e outra que tem planos de estudar em um curso universitário no exterior. Cada uma terá que trilhar caminhos distintos para cumprir com os objetivos de aprendizagem de forma mais satisfatória.

Assim, Richards e Rodgers (1999) traçam como cerne para o desenvolvimento de um programa de línguas “a análise das necessidades, o desenvolvimento de objetivos baseados nas necessidades, seleção de atividades de ensino e aprendizagem e, finalmente, a avaliação dos resultados do programa” (RICHARDS; RODGERS 1999, p. 156, tradução nossa).

Quanto às necessidades, elas podem ser gerais ou específicas. Ao focar nas necessidades gerais, podemos analisar parâmetros como dados de quem são os estudantes, o nível de proficiência linguística deles, objetivos e expectativas de professores e estudantes, as habilidades e proficiência linguísticas do professor na língua alvo, limites de tempo e orçamento, recursos pedagógicos disponíveis e expectativas da sociedade. Quanto as necessidades específicas, podemos considerar o desenvolvimento de uma determinada habilidade linguística em detrimento de outras (leitura, por exemplo), ou em habilidades relacionadas ao uso específico da língua (um programa para uso da língua em uma determinada profissão) (RICHARDS; RODGERS, 1999).

É de grande importância a análise das necessidades de aprendizagem para o engajamento dos estudantes e motivação para o contínuo desenvolvimento de competências e habilidades que colaborem com a aprendizagem. Dessa forma, é proporcionado ao professor ferramentas para identificar falhas em seu programa de ensino e perceber o que pode ser melhorado para sua prática docente com vias a desenvolver o trabalho com os objetos de aprendizagem.

Quadro 15 - Módulo 4

Módulo 4	Desenvolvimento de materiais didáticos e atividades pedagógicas.
Período	Outubro, novembro e dezembro.
Temática 1	Analisando as premissas para a criação de materiais didáticos.
Temática 2	Criando materiais didáticos de acordo com a realidade escolar.
Justificativa	É comum os professores apenas reproduzirem os materiais didáticos e atividades pedagógicas disponibilizadas nos livros didáticos sem refletir sobre a forma como foram criadas e objetivos traçados. Analisando os critérios utilizados e orientações direcionadas, o professor reflete e age em relação a possibilidades de criar ou adaptar materiais para sua própria realidade escolar.
Objetivos	Refletir sobre como os materiais didáticos são criados e desenvolver autonomia para elaborar seus próprios materiais, adaptados à realidade da sua própria escola.
Metodologia	Apresentação de bibliografia pertinente às temáticas abordadas; Vídeos relacionados às temáticas; Interação por meio de fórum, através de situações-problema, estudos de caso, discussões relacionadas às temáticas, dentre outras estratégias que proporcionem

	reflexão-ação sobre as temáticas; Elaboração de propostas interventivas aplicáveis em sala de aula; Culminância dos resultados das propostas interventivas socializadas no encontro presencial.
Recursos	Computador / <i>tablet</i> ou celular e suas diversas funções.
Avaliação	Acompanhamento processual dos professores na execução das atividades propostas durante o período / bimestre, bem como avaliação do programa, por meio do desempenho dos professores e questionários sobre o programa.

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

No módulo 4, “Desenvolvimento de materiais didáticos e atividades pedagógicas”, o conhecimento técnico sobre a elaboração e desenvolvimento de materiais didáticos, partindo da análise de materiais desenvolvidos nos livros didáticos e em outros materiais didáticos disponíveis nas escolas traz a reflexão ao professor de como adaptar, ou mesmo criar novos materiais que têm potencial para serem mais efetivos para o ensino, considerando-se o conhecimento do professor de sua realidade escolar.

Considerando o conhecimento construído no Módulo 3, em que a análise das necessidades dos estudantes proporciona subsídios para a definição de objetivos baseados nas necessidades, o que culmina na seleção de atividades de ensino e aprendizagem, é de grande importância que o professor, ao ter em mente o programa de ensino e suas peculiaridades, tenha a capacidade de analisar criticamente os materiais didáticos e utilizar em sua atuação sem que dependa apenas dos materiais disponibilizados pela instituição de ensino.

Leffa (2016) conceitualiza a produção de materiais de ensino como uma sequência de atividades que tem por objetivo “criar um instrumento de aprendizagem. Essa sequência de atividades pode ser descrita de várias maneiras, envolvendo um número maior ou menor de etapas” (LEFFA, 2016, p. 105).

Leffa (2016) ressalta que,

Em termos de teoria, principalmente no que concerne os papéis do professor e do aluno, a produção de materiais diverge tanto da abordagem tradicional, que põe o professor no centro do processo de aprendizagem, como da abordagem mais recente, que salienta o papel do aluno. Produção de materiais não está centrada nem no professor nem no aluno; está centrada na tarefa (LEFFA, 2016, p. 125).

Apesar de a produção de materiais poder se considerada como centrada na tarefa, ela tem relação direta com a abordagem e método de ensino, pois colabora com a consecução dos objetivos previstos em um programa de ensino, como destacam Richards e Rodgers (1999, p. 157, tradução nossa):

materiais e atividades de sala de aula são, dessa forma, contabilizados como metas e objetivos e são selecionados de acordo com quão bem eles atingem os processos e habilidades linguísticas que os estudantes vão precisar de modo a atingir os objetivos do programa de ensino, ou seja, adquirir comportamentos e habilidades específicas ou atingir um nível determinado de proficiência linguística. Nesta fase do desenvolvimento do currículo, professores e desenvolvedores de programas selecionam diferentes tipos de tarefas, atividades e experiências de aprendizagem, e a efetividade delas, para que sejam testadas para atingir os objetivos do programa. Essa atividade é frequentemente relacionada com o campo da metodologia de ensino de línguas estrangeiras. Envolve experimentação, informada pelo atual estado de arte da teoria de aprendizagem de segunda língua e pesquisa de ensino e aprendizagem de leitura, escrita, escuta e fala. Desenvolvedores de currículo normalmente procedem com cautela, já que há muito a ser descoberto sobre aquisição de segunda língua e pouca justificativa para adoção não crítica de propostas rígidas.

É importante reforçar que o conhecimento sobre produção de materiais didáticos é importante para o professor no sentido de habilitá-lo a compreender a forma de produção, a melhor forma de utilização, o impacto previsto na aprendizagem dos estudantes, e o aprimoramento baseado na avaliação do uso por parte dos estudantes.

Apesar de ser prático receber materiais já produzidos ou adquiridos pela instituição de ensino, o conhecimento sobre produção de materiais didáticos colabora com a criticidade necessária para adaptar os materiais disponíveis para o cumprimento dos objetivos de aprendizagem.

Ao elaborar o programa de formação continuada, considerou-se a necessidade de se pensar em uma realidade complexa, dado que há a intenção de proporcionar aos professores de uma rede estadual de ensino a oportunidade de refletirem sobre a atuação em sala de aula de língua estrangeira e (re)elaborarem saberes docentes por meio de momentos de formação, de diálogo, de troca entre pares.

A tecnologia entra como grande aliada, dadas as proporções territoriais do Ceará. Um curso semipresencial oportuniza atingir um maior público, além de uma maior quantidade de informações que podem ser hospedadas de forma virtual. Há a possibilidade de acesso aos docentes nas formas síncronas, mas principalmente assíncronas, sem a necessidade de deslocamentos semanais, locais físicos amplos e despesas que uma rede de ensino não pode arcar.

Todavia, há a previsão de encontros presenciais a cada bimestre, pois o engajamento pessoal, a troca de experiências e vivência de forma presencial não deixa de ter grande relevância para o desenvolvimento do trabalho docente. Na Rede Estadual de Ensino do

Ceará, o modo mais comum de momentos de culminância de formações de professores é a realização de encontros nas Credes, considerando que reunir os professores do Estado inteiro é uma operação muito complexa.

É importante ressaltar que a necessidade de um programa de formação de professores de línguas estrangeiras surgiu dos achados da pesquisa, e a possibilidade de oportunizá-lo para os professores da escola é importante, mas que a falta deste na Rede Estadual de Ensino do Ceará, sendo que a Coded/CED já vem proporcionando iniciativas para outros componentes curriculares, torna oportuno ampliar a ação e oportunizar a um público maior que possa interagir com o programa.

Outro aspecto a ser observado é o direcionamento das temáticas, que estão estritamente ligadas aos achados da pesquisa, e que representam aspectos relevantes para o desenvolvimento docente, mas que não são imutáveis. O desenvolvimento e a aplicação das temáticas, bem como da metodologia utilizada, podem ser aperfeiçoados durante a trajetória, por meio vivência e da colaboração dos participantes.

Além disso, a certificação proporcionada vem como um incentivo a mais para os participantes, considerando que a reestruturação da carreira da Rede Estadual realizada em 2016 prevê como uma forma de pontuação para a progressão a realização de cursos na área da Educação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos dados oriundos da pesquisa documental, em conjunto com os dados extraídos das entrevistas semiestruturadas, proporcionaram diversos achados que norteiam possibilidades de intervenção no Programa Mais Línguas.

Nas entrevistas semiestruturadas, o bloco I, reservado à investigação da atuação profissional dos docentes pesquisados, evidenciou-se a falta de oportunidades que eles têm de participar de treinamentos e formações, pela pouca oferta de momentos formativos pela Rede de Ensino, ou pelo tempo escasso fora do ambiente de trabalho, o que oportuniza à Escola a possibilidade de desenvolver ações para lidar com essa dificuldade. Ressalta-se que o Programa Mais Línguas surge como campo frutífero para ações desse tipo, por diferenciar-se das demais realidades educacionais vigentes em outras escolas públicas e mesmo privadas do município de Sobral, ao proporcionar uma estrutura de ensino de línguas estrangeiras que utiliza uma abordagem de ensino, materiais didáticos e quantidade de estudantes por sala que proporcionam um ambiente mais propício para a aprendizagem.

O bloco II, destinado à análise das experiências durante a formação inicial, trouxe relatos e vivências que demonstram a dificuldade de os cursos de licenciatura proporcionarem vivências que se aproximem da realidade escolar e que tragam ao estudante de licenciatura a preparação necessária à sua atuação docente futura. As práticas de estágio curricular foram citadas como ações positivas justamente por trazer essa vivência escolar para a preparação do estudante de licenciatura.

É importante destacar que a legislação voltada para a formação inicial de professores vem passando por mudanças que trazem um olhar mais atento às dificuldades ressaltadas no parágrafo anterior, e que o aumento de disciplinas que envolvem atuação prática do acadêmico na realidade escolar, de horas de estágio supervisionado para observações de aulas e mesmo de atuação docente, bem como o aumento do percentual de atividades de extensão que envolvem parcerias com escolas e redes de ensino surgem justamente das queixas advindas de uma universidade conteudista e distante da realidade escolar.

Especificamente para a formação do professor de línguas estrangeiras, as abordagens, métodos e técnicas de ensino de línguas, e até mesmo a aprendizagem de línguas estrangeiras por parte dos estudantes de licenciatura foram ressaltados pelos pesquisados, pois muitos adentram a universidade sem ter tido oportunidade de pleno desenvolvimento da competência comunicativa na língua a qual está se preparando para lecionar.

Jogos e ferramentas interativas, que estão muito presentes nas novas abordagens de ensino, surgiram como assuntos a serem mais estudados pelos professores, pois não foram trabalhados em sua plenitude durante a graduação, até mesmo pelo fato de os pesquisados terem concluído a licenciatura já há alguns anos e esses assuntos estarem em voga mais recentemente.

Ressalta-se, além do que já foi descrito, que as situações adversas que surgem na atuação profissional, bem como o público diverso que a escola abarca, são preocupações que surgem tanto para estudantes de licenciatura quanto para professores experientes, e que formas de lidar com essas situações podem ser trazidas para a formação continuada.

O bloco III, concepções sobre o ensino de línguas estrangeiras, trouxe achados de pesquisa voltados para a atuação dos professores de línguas estrangeiras em sala de aula, dado que o desenvolvimento de um trabalho docente efetivo traz diversos aspectos a serem levados em consideração, e a preparação do professor de línguas estrangeiras envolve aspectos de uso da língua estrangeira, do material didático a ser utilizado e da forma como as interações em sala de aula devem ocorrer para propiciar aos estudantes formas mais efetivas para o aprendizado.

Os achados de pesquisa indicam que a maioria dos pesquisados sente a necessidade de os assuntos mencionados no parágrafo anterior serem abordados na formação continuada, o que não tem ocorrido no acompanhamento pedagógico da Escola.

O funcionamento do Programa Mais Línguas, que proporciona o uso da língua estrangeira durante as aulas e material didático específico para esse fim foi ressaltado por todos os professores como diferencial em relação às demais realidades educacionais que eles conhecem no município de Sobral.

No bloco IV, percepções sobre formação continuada, os pesquisados ressaltaram que sentem falta de a Escola, ou mesmo a Rede Estadual de Ensino proporcionar formações continuadas específicas para o ensino de línguas estrangeiras, o que seria extremamente benéfico para o aperfeiçoamento do Programa Mais Línguas. O fato de treinamentos e formações ocorrerem no período de planejamento da própria escola foi destacado como aspecto facilitador para a rotina dos pesquisados.

Destaco novamente a fala do Professor 3 que defende que ao se propor em ter um curso de idiomas na Escola, “tem que dar condições para esse curso acontecer” (PROFESSOR 3, entrevista realizada em 11/11/2020), dada a relevância desse achado de pesquisa. O fato de se ter um programa de ensino de línguas estrangeiras na escola traz uma

responsabilidade muito grande e a necessidade de aperfeiçoamento constante para o seu pleno funcionamento.

No que concerne às temáticas a serem abordadas em uma formação continuada, estudar as características dos estudantes, a importância do desenvolvimento de atividades atrativas para os estudantes, a troca de experiências entre os colegas para a construção de novas metodologias de ensino, estratégias e desenvolvimento de atividades pedagógicas e o desenvolvimento da comunicação por parte dos estudantes foram citadas pelos pesquisados, o que oportuniza uma construção de um Plano de Ação Educacional que colabore diretamente com o desenvolvimento do Programa Mais Línguas, e mais além, com o desenvolvimento de um programa de formação continuada que beneficie professores da Rede Estadual de Ensino do Ceará.

A proposta de um PAE voltado para o desenvolvimento de um programa de formação continuada de professores de línguas estrangeiras da Rede Estadual de Ensino da qual faço parte traz diversos desafios, pois percebo a necessidade de equilíbrio entre a relevância das ações e o tempo escasso de planejamento dos professores, dado que apesar de um terço da carga horária estar reservado ao planejamento pedagógico, as escolas trazem uma carga de trabalho considerável, que envolve o planejamento das atividades docentes, preparação e / ou adaptação de material didático, correção de atividades e provas, participação nas atividades escolares extraclasse, atendimento a alunos e pais envolvendo situações extraescolares, bem como outras atividades relacionadas a atuação docente.

Outro desafio é proporcionar conteúdos de relevância para a prática docente, considerando as mais variadas experiências docentes, professores que se formaram há muitos anos, professores formados recentemente, com diversas vivências e realidades. Os módulos propostos surgem da percepção dos professores que atuam no Programa Mais Línguas, mas é sabido que outros assuntos poderiam e podem surgir a partir da implementação do programa de formação continuada na Rede.

A escrita deste trabalho proporcionou uma retomada / uma nova vivência em conteúdos relevantes para a atuação do professor de línguas estrangeiras, muitos deles vivenciados na minha graduação (2006 a 2011), e voltar a ler sobre esses conteúdos depois de muito tempo e com um maior amadurecimento proporcionado pelas experiências profissionais traz uma maior significação quanto a importância da formação inicial e continuada de professores para a carreira docente. Inovações que surgiram após o período que estive na licenciatura vem sendo incorporadas por meio de treinamentos e formações continuadas, o

que mostra claramente a relação entre a formação inicial e continuada como um *continuum*, como defendido por Nóvoa (2017).

Estudos futuros podem colaborar com um maior detalhamento desta pesquisa ao propor relações entre formações continuadas doravante desenvolvidas pela Rede Estadual e a efetivação dos conhecimentos abordados de forma a intervir na realidade das salas de aula das nossas escolas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 4. ed. Campinas: Pontes Editores, 2005.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2019]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 02 maio 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=23/12/1996&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=289>. Acesso em: 02 fev. 2022.

BRASIL. Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 137, n. 233, p. 4, 07 dez. 1999. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=07/12/1999&jornal=1&pagina=48&totalArquivos=72>. Acesso em: 05 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES nº 492/2001**. Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Relator(a): Eunice Ribeiro Durham, Silke Weber e Vilma de Mendonça Figueiredo. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 03 abr. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 139, n. 67, p. 31, 09 abr. 2002a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 15 mar. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 139, n. 42, p. 9, 04 mar. 2002b. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=04/03/2002&jornal=1&pagina=9&totalArquivos=120>. Acesso em: 02 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **PCN + Ensino Médio**: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias. 1. ed. Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002c.

BRASIL. Resolução CNE/CES nº 18, de 13 de março de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 139, n. 67, p. 34, 9 abr. 2002d. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=09/04/2002&jornal=1&pagina=34&totalArquivos=80>. Acesso em: 15 jun. 2021.

BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 142, n. 243, p. 1, 20 dez. 2005. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=20/12/2005>. Acesso em: 02 maio 2019.

BRASIL. Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 143, n. 88, p. 6, 10 maio 2006a. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=6&data=10/05/2006>. Acesso em: 26 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. 1. ed. Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2006b. (v. 1).

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 146, n. 21, p. 1, 30 jan. 2009a. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=30/01/2009>. Acesso em: 20 nov. 2019.

BRASIL. Lei nº 12.056, de 13 de outubro de 2009. Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 146, n. 196, p. 1, 14 out. 2009b. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=14/10/2009&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=112>. Acesso em: 27 nov. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE nº 2, de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, ano 152, n. 124, p. 8, 02 jul. 2015. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/07/2015&jornal=1&pagina=8&totalArquivos=72>. Acesso em: 02 set. 2021.

BRASIL. Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília,

DF, ano 153, n. 88, p. 5, 10 maio 2016. Disponível em:

<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=10/05/2016&jornal=1&pagina=5&totalArquivos=160>. Acesso em: 09 out. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 154, n. 35, p. 1, 17 fev. 2017a.

Disponível em:

<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=17/02/2017>. Acesso em: 28 abr. 2021.

BRASIL. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, ano 154, n. 100, p. 3, 26 maio 2017b. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=26/05/2017&jornal=1&pagina=3&totalArquivos=240>. Acesso em: 11 abr. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018 Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, ano 155, n. 242, p. 120, 18 dez. 2018. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=18/12/2018&jornal=515&pagina=120>. Acesso em: 12 maio 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, ano 158, n. 72, p. 46, 15 abr. 2020a. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=15/04/2020&jornal=515&pagina=46&totalArquivos=99>. Acesso em: 08 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Parecer CNE/CP nº 14/2020.** Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 10 jul. 2020b. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Parecer-CNE-CP-14-2020.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2022.

CEARÁ. Lei nº 14.273, de 19 de dezembro de 2008. Dispõe sobre a criação das Escolas Estaduais de Educação Profissional - EEEP, no âmbito da Secretaria da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Ceará,** Fortaleza, série 2, ano 9, n. 245, cad. 1/3,

p. 1, 23. dez. 2008a. Disponível em:
<http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20081223/do20081223p01.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2017.

CEARÁ. Lei nº 14.146, de 25 de junho de 2008. Dispõe sobre a proibição do uso de equipamentos de comunicação, eletrônicos e outros aparelhos similares, nos estabelecimentos de ensino do estado do Ceará, durante o horário das aulas. **Diário Oficial do Estado**, Fortaleza, série 2, ano 11, n. 121, p. 4, 30 jun. 2008b. Disponível em:
<http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20080630/do20080630p01.pdf>. Acesso em: 23 maio 2021.

CEARÁ. **Metodologias de Apoio**: matrizes curriculares para ensino médio. Fortaleza: Seduc-CE, 2009. (Coleção Escola Aprendiz. v. 1).

CEARÁ. **Abertas inscrições para Formação de Professores de Língua Inglesa**. Fortaleza: Secretaria da Educação do Estado do Ceará, 2011. Disponível em:
<https://www.seduc.ce.gov.br/2011/03/29/abertas-inscricoes-para-formacao-de-professores-de-lingua-inglesa/>. Acesso em: 17 out. 2021.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Relatório de Gestão**: O pensar e o fazer da educação profissional no Ceará - 2008 a 2014. 1. ed. Fortaleza: Seduc; Coordenadoria de Educação Profissional, 2014.

CEARÁ. Decreto Estadual nº 32.357, de 22 de setembro de 2017. Cria a escola Estadual de Educação Profissional Monsenhor José Aloysio Pinto, no Município de Sobral/CE, que indica e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**, Fortaleza, série 3, ano 9, n. 184, p. 3, 29 set. 2017a.

CEARÁ. Lei Estadual nº 16.223, de 17 de abril de 2017. Denomina Monsenhor José Aloysio Pinto a Escola Estadual de Educação Profissional localizada no município de Fortaleza. **Diário Oficial do Estado**, Fortaleza, série 3, ano 9, n. 74, p. 5, 10 abr. 2017b.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

EEEP MONSENHOR JOSÉ ALOYSIO PINTO. **Projeto Político-Pedagógico**. Sobral, 2020.

FRASER, M. T. D; GONDIM, S. M. G. Da Fala do Outro ao Texto Negociado: Discussões sobre a Entrevista na Pesquisa Qualitativa. **Paidéia**, São Paulo, v. 14, n. 28, p. 139 -152, jan. 2004. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/paideia/issue/view/475>. Acesso em: 10 jun. 2020.

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

GATTI, B. A. *et al.* **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>. Acesso em: 20 out. 2019.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). **Manual Operacional: Modelo de Gestão - Tecnologia Empresarial Socioeducacional (Tese)**. [2008]. Disponível em: https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/images/tese/manual_modelo_gestao.pdf. Acesso em: 11 set. 2021.

IBGE. **Cidades e Estados: Sobral**. [2022]. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ce/sobral.html> Acesso em: 18 fev. 2022.

KOÇ, E. M. A General Investigation of the In-Service Training of English Language Teachers at Elementary Schools in Turkey. **International Electronic Journal of Elementary Education**, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 455-466, 2017. Disponível em: <https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/125>. Acesso em: 22 jun. 2020.

LEFFA, V. J (org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. 2. ed. Pelotas: EDUCAT, 2008.

LEFFA, V. J. **Língua estrangeira. Ensino e aprendizagem**. Pelotas: EDUCAT, 2016.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, J. C. Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, abr./jun. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v44n3/2175-6236-edreal-44-03-e84910.pdf>. Acesso em: 20 set. 2019.

LINHARES, N. P. R. **Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará: uma Reflexão sobre o Modelo de Gestão de Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE)**. 2015. 117 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Faculdade de Educação/CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/1379/1/naedjapinheirorodrigueslinhares.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2021.

LUCKESI, C. C. O papel da didática na formação do educador. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.). **A didática em questão**. 1. reimp. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MARTINEZ, P. **Didática de Línguas Estrangeiras**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MEINERZ, C. B. Grupos de Discussão: uma opção metodológica na pesquisa em educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 485-504, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/16957>. Acesso em: 10 jun. 2020.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*: DESLANDES, S. F.; CRUZ NETO, O.; MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 9-29.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. 1. ed. São Paulo: EPU, 1986.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf. Acesso em: 15 ago. 2019.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2019.

NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v44n3/2175-6236-edreal-44-03-e84910.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2021.

PAWLAK, M. The role of in-service training for language teachers in the domain of language competence. **Glottodidactica**, [S. l.], v. 38, p. 21-30, 2011. Disponível em: <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/gl/article/view/340/247>. Acesso em: 22 jun. 2020.

QUEVEDO-CAMARGO, G.; SILVA, G. O inglês na educação básica brasileira: sabemos sobre ontem; e quanto ao amanhã? **Ensino e Tecnologia em Revista**, Londrina, v. 1, n. 2, p. 258-271, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/etr/article/view/7500/4700>. Acesso em: 02 out. 2021.

RICHARDS, J. C. **O ensino comunicativo de línguas estrangeiras**. Tradução de Rosana S. R. Cruz Oliveira. 1. ed. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2006. (Portfolio SBS: reflexões sobre o ensino de idiomas; 13).

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Approaches and methods in language teaching**. 15. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

RODRIGUES, L. C. B. A Formação do Professor de Língua Estrangeira no Século XXI: entre as antigas pressões e os novos desafios. **Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina, n. 19, v. 2, p. 13-34, dez. 2016. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/21848/20215>. Acesso em: 08 ago. 2021.

SALES, F. A. F. **A Implementação do Programa Mais Línguas na Escola Estadual de Educação Profissional Monsenhor José Aloysio Pinto**. 2019. 120 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Faculdade de Educação/CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/10837>. Acesso em: 20 ago. 2021.

SEBRAE. **5W2H**: tire suas dúvidas e coloque produtividade no seu dia a dia. 2017. Disponível em: <https://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/artigos/5w2h-tire-suas-duvidas-e-coloque-produtividade-no-seu-dia-a-dia,06731951b837f510VgnVCM1000004c00210aRCRD>. Acesso em: 29 jun. 2021.

SILVA, F. M. Dos PCN LE às OCEM: o ensino de língua inglesa e as políticas linguísticas educativas brasileiras. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, Rio de Janeiro, ano 2015, n. 1, p. 1-18, 2015. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/24801/24801.PDFXXvmi=>. Acesso em: 21 abr. 2022.

SILVA, M. M. C.; TOASSI, P. F. P.; HARVEY, M. S. S. Metodologias Ativas e Ensino de Língua Estrangeira: Objetos de Aprendizagem como recurso didático no contexto da Gamificação. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 12, n. 2, p. 227-247, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/3732>. Acesso em: 11 jun. 2021.

SOBRAL. Lei nº 952, de 1º de julho de 2009. Dispõe sobre a proibição do uso de aparelho celular e outros aparelhos sonoros em sala de aula, nas escolas da rede pública e particular de ensino do município de Sobral, na forma que indica. **Impresso Oficial do município**, Sobral, ano 7, n. 256, p. 5, 15 jul.2009. Disponível em: https://www.camarasobral.ce.gov.br/painel/files/docs/norma_lei/LO952200920090701001pdf16062015111450.pdf. Acesso em: 30 maio 2020.

SOUZA, J. L. O que é IDH? **Desafios do Desenvolvimento**, Brasília, ano 5, ed. 39, 25 jan. 2008. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&id=2144:catid=28#:~:text=O%20Índice%20de%20Desenvolvimento%20Humano,uma%20população%2C%20especialmente%20das%20crianças. Acesso em: 30 maio 2020.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 5, p. 5-24, 2000. Disponível em: http://www.ergonomia.ufpr.br/Metodologia/RBDE13_05_MAUURICE_TARDIF.pdf. Acesso em: 23 abr. 2022.

YIN, R. K. **Estudo de Caso**: planejamentos de métodos. Tradução de Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE A - ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS DOCENTES

BLOCO I - ATUAÇÃO PROFISSIONAL

1. Conte-me um pouco sobre sua trajetória de formação e atuação docente.
2. Em qual área/componente curricular é a sua formação inicial?
3. Você atua na docência há quantos anos?
4. Você já atuou em cursos particulares de línguas estrangeiras ou em cursos universitários?
5. Você participou de treinamentos ou cursos na área de ensino de línguas estrangeiras depois da graduação?

BLOCO II - EXPERIÊNCIAS DURANTE A FORMAÇÃO INICIAL

6. Como foi a contribuição da formação inicial para a sua prática docente?
7. Considerando sua prática docente atual, o que você considera que teria sido relevante para ser abordado na graduação e que não tenha sido abordado?

BLOCO III - CONCEPÇÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

8. Qual é sua metodologia de ensino de línguas estrangeiras favorita?
9. Quais metodologias de ensino de línguas estrangeiras você já estudou?
10. Você considera que os professores que atuam no Programa Mais Línguas usam uma metodologia diferente de outras escolas públicas de Sobral?
11. O que você considera que pode ser melhorado no seu trabalho docente na EEEP Monsenhor José Aloysio Pinto?

BLOCO IV - PERCEPÇÕES SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA

12. Qual sua percepção geral sobre os encontros e formações que você vem participando durante sua carreira?
13. Quais as características positivas e quais as características negativas você percebeu nessas formações?
14. Como ocorre o acompanhamento pedagógico na Escola?
15. O que você considera que pode ser aprimorado no acompanhamento pedagógico na escola?
16. Quais as temáticas mais relevantes que você considera que devem estar inseridas em uma formação continuada de professores de línguas estrangeiras?
17. Qual tempo de carga horária você considera apropriado para um programa de formação continuada na escola?

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa **O acompanhamento pedagógico dos professores de línguas estrangeiras no âmbito do Programa Mais Línguas da Escola Estadual de Educação Profissional Monsenhor José Aloysio Pinto: desafios e possibilidades**. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é **discutir o acompanhamento pedagógico e os encontros de formação dos professores de línguas estrangeiras na escola supracitada**. Nesta pesquisa pretendemos **descrever e analisar as ações de acompanhamento pedagógico dos professores de línguas estrangeiras no Programa que ocorrem por meio da atuação da gestão escolar e da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc-CE)**.

Caso você concorde em participar, solicitamos sua participação em uma entrevista, por meio do Google Meet, pelo fato de estarmos em isolamento social causado pela pandemia mundial de Covid-19. O assunto abordado será a sua atuação docente na escola supracitada.

Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causa das atividades que fizermos com você nesta pesquisa, você tem direito a buscar indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, 3 de novembro de 2020.

Assinatura do Participante

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Nome do Pesquisador Responsável: Prof.^a Dr.^a Carolina Alves Magaldi
Campus Universitário da UFJF
Faculdade/Departamento/Instituto: Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública
CEP: 36036-900
Fone: (32) 4009-9282
E-mail: mestrado@caed.ufjf.br

Rubrica do Participante de pesquisa ou responsável: _____

Rubrica do pesquisador: _____

O CEP avalia protocolos de pesquisa que envolve seres humanos, realizando um trabalho cooperativo que visa, especialmente, à proteção dos participantes de pesquisa do Brasil.

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - UFJF

Campus Universitário da UFJF

Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa

CEP: 36036-900

Fone: (32) 2102- 3788 / E-mail: cep.propp@ufjf.br