

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL: POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DOS DESAFIOS ENFRENTADOS NO PERÍODO PANDÊMICO

ONGOING EDUCATION OF ENGLISH LANGUAGE TEACHERS IN BRAZIL: POSSIBILITIES FROM THE CHALLENGES OF THE PANDEMIC

Patrícia Mara de Carvalho Costa Leite¹

Universidade Federal de São João del-Rei
<https://orcid.org/0000-0002-8859-3896>
patriciacostaleite@ufsj.edu.br

Ana Flávia Soares de Almeida Pedrosa²

Universidade Federal de São João del-Rei
<https://orcid.org/0009-008-3078-3719>
anaflaviapedrosa.esl@gmail.com

RESUMO: O presente trabalho busca investigar caminhos plausíveis para otimizar a formação continuada de professores de língua inglesa considerando o contexto pós-pandêmico. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo em que os dados foram gerados através de um questionário online respondido por professores de língua inglesa de treze estados do Brasil e de diferentes âmbitos de ensino. Assim, discutiremos sobre a formação continuada de professores de língua inglesa (CELANI, 2001; OLIVEIRA, 2012; SÓL, 2016), suas características, definições e seu estado atual no Brasil, bem como, sobre a pesquisa de Iniciação Científica (COSTA LEITE, PEDROSA, 2021) que inspirou e guiou este trabalho. A partir deste estudo, destacaremos possíveis caminhos para uma formação continuada mais ampla, tais como: a ampliação de políticas públicas para a formação de professores, o desenvolvimento de mais programas a partir de instituições de ensino superior públicas, o acesso a eventos gratuitos voltados para todos os contextos de ensino, bem como a valorização de programas de extensão, grupos de estudo e pesquisa.

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

ABSTRACT: This work seeks to investigate plausible ways to optimize the ongoing education of English language teachers considering the post-pandemic context. It is a qualitative research whose data were generated by an online survey answered by English teachers from thirteen Brazilian states and from different types of institutions. Therefore, we will discuss the ongoing education of English language teachers (CELANI, 2001; OLIVEIRA, 2012; SÓL, 2016), its features, definitions, and current status in Brazil, as well as the undergraduate research project (COSTA LEITE, PEDROSA, 2021) that inspired and guided this work. Based on this study, we will highlight some possible ways to an ample ongoing education: the expansion of public

¹ Professora Adjunta na Universidade Federal de São João del-Rei do curso de Letras Língua Inglesa e suas Literaturas. Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais e pós-doutoranda na University of Missouri/St. Louis.

² Graduada no curso de Letras Língua Inglesa e suas Literaturas pela Universidade Federal de São João del-Rei.

policies for teacher training; the development of more programs from public higher education institutions; access to free events aimed at all teaching contexts; valuing extension programs, study and research groups.

KEYWORDS: *Ongoing Education; English language; Undergraduate research project.*

1 INTRODUÇÃO

A pandemia de COVID-19 que assolou o Brasil e mais de cem países, entre 2020 e 2021, modificou, bruscamente, as maneiras de se ensinar e aprender (SANTOS, 2020). De acordo com a UNESCO (BRASIL, 2020), cento e noventa e dois países tiveram as instituições de ensino presenciais fechadas. Desse modo, foram cerca de 1,6 bilhões de crianças e jovens no mundo afetados pelo fechamento de instituições de ensino, ou seja, 91,4% dos estudantes do globo.

Por se tratar de um mundo globalizado, pós-moderno, pós-tipográfico (FERRAZ, MISAN, 2019), em que se avultam os usos de novas tecnologias em nosso cotidiano, parecia trivial a passagem do ensino presencial ao remoto, em questão de semanas, devido à emergência decretada. Porém, houve diversas questões e desafios que permearam o ensino e aprendizagem em modo remoto.

Além de desvelar, ou mesmo, maximizar problemas que já existiam, a pandemia, como aponta nossa pesquisa de Iniciação Científica (COSTA LEITE, SOARES, 2021), escancarou a necessidade de uma formação continuada mais robusta e presente, visto que dentre os problemas que os professores respondentes enfrentaram, durante a mudança brusca do ensino presencial para o remoto, estavam, a saber: dificuldades em relação à escolha de métodos significativos de ensino no âmbito remoto e ao uso das plataformas em que as aulas aconteciam; desconhecimento das novas tecnologias e também de sites e aplicativos que poderiam auxiliá-los no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa, por exemplo.

Nesse sentido, para que haja um processo de ensino e aprendizagem de qualidade é necessário que os professores tenham oportunidades de formação continuada de modo frequente e ininterrupto em suas vidas, como parte integrante de seu trabalho. Desse modo, nosso objetivo é vislumbrar possíveis caminhos para a formação continuada de professores de língua inglesa, a partir de uma pesquisa de cunho qualitativo, cujos dados foram gerados por meio de um questionário online, respondido por professores de língua inglesa de diferentes tipos de instituições e diferentes estados brasileiros.

Para tanto, discutiremos a formação continuada de professores de língua inglesa na atualidade, bem como apresentaremos possíveis caminhos para uma formação continuada mais ampla e presente na vida destes profissionais. Versaremos, na metodologia, sobre a pesquisa de Iniciação Científica (COSTA LEITE, PEDROSA, 2021), base deste artigo e também sobre os procedimentos metodológicos que o sustentam.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

2.1 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA

“A expressão “Educação Continuada” (EC) ou “Formação Continuada” aparece nos documentos oficiais brasileiros de maneira ampla e genérica”, segundo Sól (2016, *online*). Neste artigo, entendemos tal formação como aquela caracterizada por “cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério” (GATTI, 2008, p. 56). Falsarella (2001) complementa esse pensamento dizendo que ela deve ser entendida como uma “proposta intencional e planejada, que visa à mudança do educador através de um processo reflexivo, crítico e criativo” (p. 50).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) configura-se como o primeiro documento que dá base legal para a institucionalização da formação continuada (SÓL, 2016). Gatti (2008) também aponta alguns desdobramentos da LDB que favoreceram a criação de programas de formação continuada. O primeiro é o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que forneceu “respaldo legal para o financiamento sistemático de cursos de formação de professores em serviço, prevendo recursos financeiros para a habilitação de professores não titulados que exerçam funções nas redes públicas” (GATTI, 2008, p. 64).

O segundo é a portaria ministerial no. 1.403, que engendrou o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Em seu artigo 10, inciso II, a portaria prevê “programas de incentivo e apoio à formação continuada de professores, implementados em regime de colaboração com os entes federados” (BRASIL, 1996 apud GATTI, 2008, p. 64). Já em seu inciso III, o estabelecimento de uma rede nacional de centros de pesquisa e desenvolvimento da educação com o objetivo de “desenvolver tecnologia educacional e ampliar a oferta de cursos e outros meios de formação de professores” (Ibid.). Infelizmente, a autora evidencia que as questões levantadas pela portaria foram postas em segundo plano, após uma troca de ministro.

Os documentos oficiais que regem o ensino regular, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, concebidos para complementar a LDB de 1996 e a Base Nacional Comum Curricular enfatizam a necessidade da formação continuada de professores, mas, segundo Gatti (2008), apesar de ser observada nos documentos oficiais, a formação continuada para professores de línguas ainda não contempla projetos que a coloque em prática em amplitude nacional.

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

A pandemia de COVID-19 escancarou, ainda mais, as lacunas que existem na educação, como supramencionado, e, por consequência, na formação de professores de língua inglesa, seja ela inicial ou continuada. Isso se confirmou através das respostas dos 36 participantes de nossa pesquisa, que demonstraram que a maior parte dos desafios durante esse período se relacionava à falta ou escassez de possibilidades de formação continuada.

É vital, portanto, que haja uma consolidação das ações indicadas nos documentos oficiais, ao passo que isso garantiria que os professores estivessem em constante aperfeiçoamento. Esse aperfeiçoamento faz-se necessário e deve ser incentivado primordialmente pelas instituições de ensino nas quais esses professores atuam. Em síntese, “esses programas devem oferecer oportunidades para investigação mais abrangente, explicitando como a língua, a cultura, identidade, ideologia e poder são relevantes para qualquer situação de ensino de línguas, em diferentes contextos” (OLIVEIRA, 2022, p. 82).

Levando em consideração o contexto no qual este trabalho se ampara, compreendemos que há muitos desafios a serem superados para que haja programas de formação continuada gratuitos e de qualidade para os professores de língua inglesa. As seções seguintes buscam falar sobre esses programas, a fim de criar um espaço para reflexões acerca da temática proposta.

2.1.1 PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE INSTITUIÇÕES PÚBLICAS BRASILEIRAS DE ENSINO SUPERIOR: ALGUNS EXEMPLOS³

Gatti (2008) ressalta a importância da existência de programas de formação continuada, de universidades bem qualificadas e de instituições com tradição de qualidade, envolvidas em projetos em associação com o Ministério da Educação e com Secretarias de Educação estaduais ou municipais. Os projetos Educação Continuada de Professores de Línguas Estrangeiras (EDUCONLE), UNISALE (Parceria Universidade-Escola) e o projeto ContinuAÇÃO colaborativa (ConCol), da Universidade Federal de Minas Gerais, fazem parte do Programa Interfaces da Formação em Língua Estrangeiras, que procura integrar projetos e ações de extensão relacionados ao ensino e à pesquisa voltados para a formação de professores de línguas estrangeiras, seja no nível continuado ou inicial.

O projeto EDUCONLE busca promover ações de formação inicial e continuada para professores de língua inglesa da rede pública ou particular de Belo Horizonte. Seus benefícios não se limitam ao contexto acadêmico, mas se estendem no campo social, visto que “a atuação de um professor de língua inglesa pode trazer novas perspectivas de vida a seus alunos, promovendo uma formação cidadã mais crítica e ajudando na sua inserção no mercado de trabalho” (UFMG, 2022, *online*).

O UNISALE dedica-se a aproximar a escola regular e a universidade, para traçar e atingir objetivos comuns. De forma geral, o projeto busca permitir que as demandas do professor-parceiro sejam ouvidas e exploradas por meio do diálogo, oferecer oportunidades de formação inicial e

³ Há vários outros programas de formação continuada oferecidos por universidades federais no Brasil, no entanto, devido à limitação de páginas e escopo deste trabalho, somente evidenciaremos e detalharemos alguns deles.

continuada para todos os envolvidos e, por fim, contribuir para um maior envolvimento dos graduandos e pós-graduandos em Letras com a realidade educacional fora dos muros da universidade (UFMG, 2022).

O ConCol, por sua vez, visa impulsionar a educação continuada de docentes de língua inglesa da rede pública de ensino básico do estado de Minas Gerais. Cabe ressaltar que o ConCol existe em uma parceria com os egressos do EDUCONLE, do qual já falamos neste trabalho. Seus membros devem discutir ações, propor caminhos e questionar sobre as atividades desenvolvidas em sala de aula, “problematizando também as técnicas, as representações consolidadas ou tomadas como habituais ou como verdade” (UFMG, 2022, *online*).

O projeto Espaços para a Formação do Professor de Língua Inglesa (EFOPLI) é um programa de extensão da Universidade Federal da Paraíba cujo objetivo é proporcionar um espaço para que professores e alunos do curso de Letras/Inglês se desenvolvam por meio da prática da língua, da troca de experiências e da produção de conhecimento, em encontros semanais, oficinas e eventos (UFPB, 2022). Diferentemente dos outros projetos/programas que mencionamos anteriormente, este surgiu a partir da constatação de que o estado da Paraíba “não vinha participando expressivamente em programas de intercâmbio específicos para professores de inglês implementados pela CAPES e agências internacionais” (UFPR, 2022, *online*) e, não menos importante, da demanda dos professores por formações mais específicas.

Por último, trazemos o Núcleo de Assistência Pedagógica para o ensino de línguas da Universidade Estadual de Londrina NAP/UEL, iniciado em 1989 e modificado em 2003, que é um programa de extensão voltado a dar assistência a professores de inglês, especialmente da rede pública, por meio de projetos e uma série de eventos. Há dois projetos de extensão relacionados ao NAP, a saber: o TEIA (*Teachers of English in Action*), que é um Projeto Integrado de formação (inicial e continuada) de professores de inglês e o TRADI (Transposições Didáticas no ensino de línguas). Além dos programas supracitados, há programas de formação continuada de iniciativa privada, alguns deles serão mencionados a seguir.

2.1.2 PROGRAMAS DA INICIATIVA PRIVADA

Os programas de iniciativa privada oferecidos de forma gratuita também aparecem como uma alternativa para a formação continuada de professores de língua inglesa. O primeiro sobre o qual discorreremos neste tópico é o “Falando com o Mundo”, que até o ano de 2019 se chamava “*Improve your English*”, e é um programa de qualificação dos professores de Inglês da rede pública municipal de Belo Horizonte (FERREIRA, 2022). O programa conta com o apoio da prefeitura da cidade, por meio das Secretarias de Educação e Adjunta de Relações Internacionais, da Embaixada dos Estados Unidos no Brasil e, por fim, do Instituto Cultural Brasil Estados Unidos (ICBEU).

O programa “*Improve your English*” tem como objetivo oferecer aos professores de inglês da rede municipal, além do intercâmbio cultural, a oportunidade de aprimorar os aspectos práticos

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

O British Council também viabiliza oportunidades para o desenvolvimento continuado do professor de inglês, inclusive durante a pandemia. Entre essas opções oferecidas, destacamos o “*Webinars to Teaching English*”, que busca fornecer apoio e suporte para professores de inglês através de webinários semanais sobre o ensino, o “*Continuing Professional Development in Basic Education*”, uma comunidade regional de ensino e professores da América Latina, que promove o desenvolvimento dos docentes através de encontros, webinários, *workshops* e um grupo de conversas nas plataformas *Slack* e *Facebook*, no qual professores de vários países podem trocar experiências e projetos com o objetivo de fomentar o desenvolvimento profissional (BRITISH COUNCIL, 2022).

Por último, o Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa nos Estados Unidos (PDPI), programa conjunto entre a Diretoria de Relações Internacionais – DRI e a Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB, em parceria com a Embaixada dos Estados Unidos da América no Brasil e com a Comissão Fulbright, também objetiva a formação continuada. Bolsas são oferecidas para professores que atuam em escolas públicas de educação básica, a fim de realizarem cursos de 6 semanas em universidades dos Estados Unidos (BRASIL/CAPES, 2022, *online*).

Como vimos neste tópico, existem diversos programas de formação continuada que são bem estruturados, todavia nem todos estão disponíveis para todos os profissionais, em seus diferentes contextos. Para que se ampliem tanto os programas, quanto as possibilidades de educação continuada é preciso que entendamos as necessidades, obstáculos e desafios que se interpõem a isso, o que será iniciado no tópico seguinte.

3 METODOLOGIA

3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA

Tendo em vista que este trabalho é um desdobramento de uma pesquisa de Iniciação Científica, intitulada “Quem aprende e quem ensina em tempos de pandemia? Uma análise dos possíveis desafios pedagógicos e sociais do ensino remoto de língua inglesa”, julgamos pertinente contextualizá-la neste tópico. O objetivo da pesquisa foi compreender, no processo de transposição do ensino presencial para o ensino remoto, quais foram os possíveis desafios pedagógicos e sociais enfrentados por professores de língua inglesa de diferentes contextos e instituições no Brasil nesse período e investigar o que pode ser feito na formação inicial e continuada de professores de língua inglesa, a partir das demandas que apareceram em resposta ao questionário, de modo a torná-los ainda mais capacitados para lidarem com situações similares à pandemia.

Para isso, além do levantamento de fontes para fundamentar nosso trabalho, aplicamos um questionário *online*⁴, feito no *Google Forms*⁵, disponibilizado nas páginas de redes sociais das pesquisadoras (*Facebook, Instagram e WhatsApp*), destinado a professores de língua inglesa. Por ser um questionário longo, com 24 perguntas entre múltipla escolha e discursivas, e termos um grande volume de respostas, optamos por utilizar uma amostragem.

O questionário recebeu 107 respostas durante um período de três dias e foi respondido por professores de 13 estados, sendo eles: Pernambuco, Maranhão, Goiás, Rio de Janeiro, São Paulo, Rio Grande do Sul, Rio Grande do Norte, Tocantins, Bahia, Minas Gerais, Paraná, Distrito Federal e Mato Grosso do Sul.

As 24 perguntas do questionário foram divididas, igualmente, em 4 sessões. Dessa forma, a primeira seção abordava as seguintes questões: “Local em que leciona a língua inglesa”; “Estado onde trabalha”; “Anos trabalhados como professor(a) de língua inglesa”; “Anos trabalhados, na instituição de ensino atual, como professor de língua inglesa”; “Você está ministrando aulas de língua inglesa no modo remoto (*online*) no momento?” e, por fim: “Se estiver lecionando, parcialmente ou totalmente, de modo *online* (ou vem implementando atividades *online*), há quanto tempo o está fazendo, devido à crise do COVID-19?”. Já na seção seguinte, disponibilizamos as perguntas: “Você já havia ministrado aulas de língua inglesa *online* antes?”; “Como você se sentiu quando soube que o ensino passaria do modo presencial ao *online*, em um curto espaço de tempo, devido à crise da COVID-19?”; “Como você se sente em relação a esta experiência hoje, em 2021?”; “Quanto a COVID-19 afetou a sua vida profissional? (0= não afetou/ 5= afetou muito)” e “Quanto a COVID-19 afetou a sua vida pessoal? (0= não afetou/ 5= afetou muito)” e “Você está lecionando a língua inglesa de forma síncrona (transmissão de videoconferência, os alunos assistem às aulas ao mesmo tempo em que você leciona) ou de forma assíncrona (vídeos gravados e/ou materiais *online* que os alunos podem acessar a qualquer momento)?”. Além disso, disponibilizamos um espaço para que os professores pudessem falar mais detalhes sobre o que foi perguntado, se assim o desejassem.

Na segunda metade do questionário, perguntamos aos professores: “Na sua opinião, seu modo de ensinar a língua inglesa mudou?”; “Se sim, como seu modo de ensinar mudou?”; “Se houve mudanças, você sente que já se adaptou a elas? Se sim, como? Se não, por quê?”; “Você teve dificuldades em relação à escolha dos métodos de ensino para ensinar a língua inglesa de forma *online*?”; “Se sim, qual(is) foi(foram) o(s) seu(s) maiores desafios em relação à metodologia?” e “Em relação aos equipamentos necessários para o ensino *online* (computadores, acesso à internet, qualidade de câmera, áudio, dentre outros), o que você precisou fazer para dar as aulas *online*?”. Finalmente, na última seção, perguntamos: “Em relação à conexão com a internet, qual foi sua experiência? Fale-nos sobre possíveis desafios e os seus sentimentos e comportamentos relativos a isso?”; “Em

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

5 Os professores participantes não se identificavam no formulário e precisavam concordar com um termo de consentimento informado que abria o questionário que autorizava as pesquisadoras a usarem os dados para fins de pesquisa de forma confidencial. Optamos por descrever o questionário e não anexá-lo a este artigo pela extensão requerida.

relação ao ambiente/cômodo em que você leciona, você precisou fazer algo para dar as aulas online (iluminação, barulho, organização da casa...)? Fale-nos mais sobre isso”; “Em relação aos afazeres da casa (limpeza, cuidado com filhos, faxina, cozinhar...), algo mudou? Se sim, o quê? Como você se sente em relação à isso?”; “Em relação à sua rotina, em geral, na casa e no trabalho, algo mudou? Se sim, o quê? Como você se sente em relação à isso?”; “Você enfrentou desafios, no campo pessoal ou profissional, após a implementação do ensino online de LI? Qual(is)? Se sim, a instituição em que você leciona te ofereceu auxílio? Se sim, como?” e “Você acredita que a aprendizagem da língua inglesa por parte dos alunos aconteceu conforme o esperado? Por quê? Por quê não?”.

Devido ao volume de respostas que recebemos, optamos por utilizar uma amostragem. O primeiro passo foi elencar o número de respondentes por estado. Em seguida, buscamos os estados que tinham menos de cinco respondentes, analisando todas as respostas. Para aqueles que tinham mais de cinco respostas, estabelecemos o seguinte critério: por ordem de aparição, escolhemos um questionário para cada tipo de instituição. Dessa forma, chegamos a um total de 36 questionários que foram analisados para a pesquisa de Iniciação Científica (COSTA LEITE, PEDROSA, 2021).

A análise interpretativa dos dados quantitativos e qualitativos coletados por meio de uma amostragem nos permitiu entender que 72,2% dos respondentes nunca haviam lecionado língua inglesa de forma *online* e, entre aqueles que estavam lecionando no momento em que foram perguntados, apenas 20,6% o faziam desde antes da pandemia. A partir disso, tentamos averiguar como estes professores se sentiram, tendo em vista que a maioria deles teve que mudar significativamente sua forma de trabalhar.

Com relação aos desafios sociais, os resultados mostraram que a maior parte dos respondentes se sentiu muito afetados pela pandemia de COVID-19. As respostas mais recorrentes tinham relação com a necessidade de ficar longe dos entes queridos; o medo da morte iminente; insegurança financeira; sobrecarga de trabalho e dificuldade na realização das tarefas domésticas. Já em relação aos desafios pedagógicos, parte fundamental deste trabalho, a pesquisa evidenciou que 58% dos professores assumiram a existência de obstáculos metodológicos ao ministrarem suas aulas.

Considerando que grande parte dos respondentes afirmou que se sentiram desafiados, desesperados, aflitos, perdidos e/ou preocupados, percebemos respostas convergentes no que diz respeito ao desconhecimento sobre o uso das novas tecnologias e recursos digitais, a utilização de novas práticas pedagógicas pelo corpo discente e docente, a necessidade de superar possíveis obstáculos, falta de imersão na língua inglesa e também quanto à comunicação com os alunos. Sendo assim, pedimos que eles escrevessem um pouco mais⁶ sobre aquele sentimento, se ainda se sentiam daquela maneira e por quê. Algumas respostas podem ser observadas a seguir:

6 Como mencionado anteriormente, disponibilizamos, no questionário, um espaço para que os professores pudessem falar mais detalhes sobre o que foi perguntado, se assim o desejassem.

Excerto 1: *“Um pouco, pois a secretaria de educação cobrou apenas que recebêssemos as atividades propostas por eles que foram passadas aos alunos, e não senti a liberdade de criar e realmente dar aulas. Ainda me sinto perdida por falta de recursos e sobre como dar aulas online, apesar de ter participado de palestras sobre o assunto”.*

Excerto 2: *“Sim. Como leciono há muito tempo no estado, me sinto com uma necessidade enorme de imersão na língua Inglesa e capacitação tecnológica para ensino a distância. Pois, infelizmente, a educação pública não tem interesse em tal investimento”.*

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

Excerto 3: *“Acho que a internet tem muitos recursos excelentes para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem. Na sala de aula física ficamos com medo de pedir que os alunos usem seus gadgets e aquilo não parece uma aula séria. No online temos mais liberdade para usar esses recursos”.*

Excerto 4: *“Não. Com ajuda de diversos cursos ministrados por grupos como o Braz-Tesol e de outras instituições, assim como com o apoio da instituição na qual trabalho, após poucos meses a situação tornou-se fluida e proveitosa”.*

Cabe pontuar que nenhum professor votou na opção “a instituição em que trabalho me forneceu todos os recursos”, quando perguntados acerca do que eles precisavam fazer para dar as aulas *online*, evidenciando, mais uma vez, a ausência ou pouco suporte das instituições de ensino na qual trabalham. Assim, é visível a “falta de insumos advindos da escola ou do governo para que as condições de trabalho dos professores fossem adequadas para o exercício de sua profissão, já que muitos professores tiveram que pagar do próprio bolso” (COSTA LEITE, PEDROSA, 2021, p. 17). Observamos, pois, que muitas questões levantadas se relacionam à falta de apoio ao professor, de uma formação continuada que o amparasse, o que inspirou a temática deste artigo.

3.2 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA ATUAL

Para este trabalho, no entanto, não adotamos os mesmos critérios, tampouco contemplamos as mesmas questões analisadas na Iniciação Científica. No que tange aos critérios selecionados, escolhemos analisar aproximadamente 25% dos questionários. Para isso, selecionamos quatro questionários, por ordem de aparição, para cada tipo de instituição, especificamente: educação básica pública; educação básica privada; educação superior pública; educação superior privada; cursos

livres e professor/professora particular. Vale ressaltar, no entanto, que tivemos apenas dois respondentes que atuam no ensino superior privado. Por esse motivo, entendemos que as variáveis adotadas são independentes, já que foram manipuladas⁷.

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

Posteriormente, começamos a levantar as fontes que compõem a base teórica do nosso estudo, exposta no tópico supramencionado, com o propósito de investigar caminhos viáveis para otimizar a formação continuada de professores de língua inglesa. Por último, relacionamos os conteúdos apreendidos com os resultados obtidos no questionário, promovendo, assim, uma reflexão acerca de algumas possibilidades para a formação continuada de professores de língua inglesa.

4 DESAFIOS PEDAGÓGICOS NO ENSINO REMOTO DE LÍNGUA INGLESA

Levando em consideração os aspectos até aqui ponderados, buscaremos nos aprofundar nos desafios pedagógicos vivenciados pelos respondentes⁸. Além disso, iremos utilizar alguns dos gráficos gerados pelo *Google Forms*, para a pesquisa de Iniciação Científica, bem como algumas das respostas colhidas na amostragem. Tal análise nos permitirá embasar nossas propostas para expandir os caminhos de formação continuada de professores de língua inglesa.

⁷ “Os termos variável dependente e independente aplicam-se principalmente à pesquisa experimental, onde algumas variáveis são manipuladas, e, neste sentido, são “independentes” dos padrões de reação inicial, intenções e características dos sujeitos da pesquisa (unidades experimentais)” (REIS, 2003, *online*).

⁸ Para isso, recomendamos que a seção “Metodologia” seja revisitada, a fim de tornar mais claro os critérios que utilizamos para a seleção da amostragem.

Gráfico 1: Estado onde trabalha

2. Estado onde trabalha
22 respostas

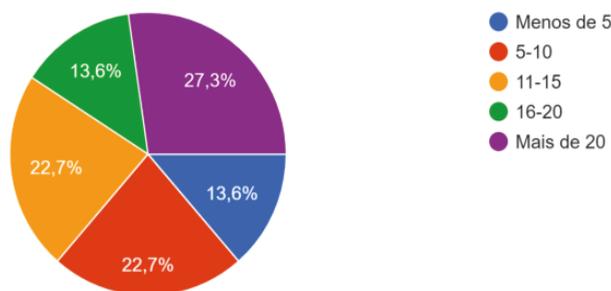


Fonte: Questionário aplicado por Costa Leite e Pedrosa (2021)

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

Gráfico 2: Anos trabalhados como professor(a) de língua inglesa

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

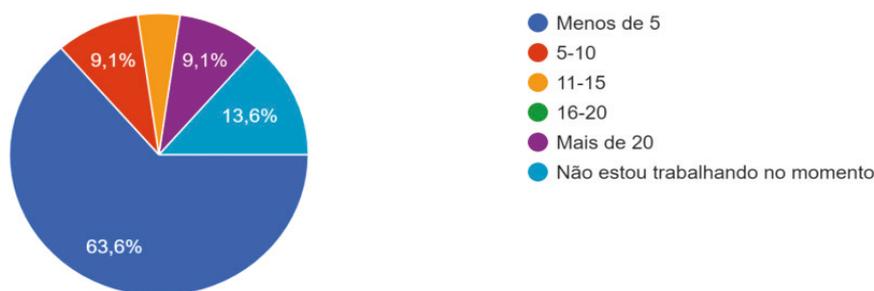


Fonte: Questionário aplicado por Costa Leite e Pedrosa (2021)

Gráfico 3: Anos trabalhados, na instituição de ensino atual, como professor de língua inglesa

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

22 respostas



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

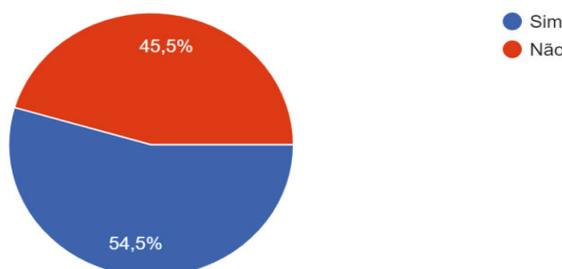
Os gráficos acima representam o tempo de atuação dos professores na área e o tempo de trabalho na atual instituição de ensino. No gráfico 2, podemos perceber que 27,3% dos respondentes atuam há mais de 20 anos, 59% atuam entre 5 e 20 anos e apenas 13,6% há menos de 5 anos. Esses dados nos levam a pensar sobre a formação que estes profissionais receberam, ou mesmo, se tiveram acesso à formação continuada voltada para o uso das novas tecnologias. Já o gráfico 3 demonstra que, embora a maioria (63,6%) trabalhe na atual instituição de ensino há menos de 5 anos, muitos estão nas mesmas instituições há mais de 10 anos. Sendo assim, percebemos que mesmo aqueles que estão na atual instituição há menos de 5 anos já sofrem as mesmas dificuldades daqueles que estão a mais tempo.

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

Gráfico 4: Dificuldades para escolher métodos de ensino

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

22 respostas



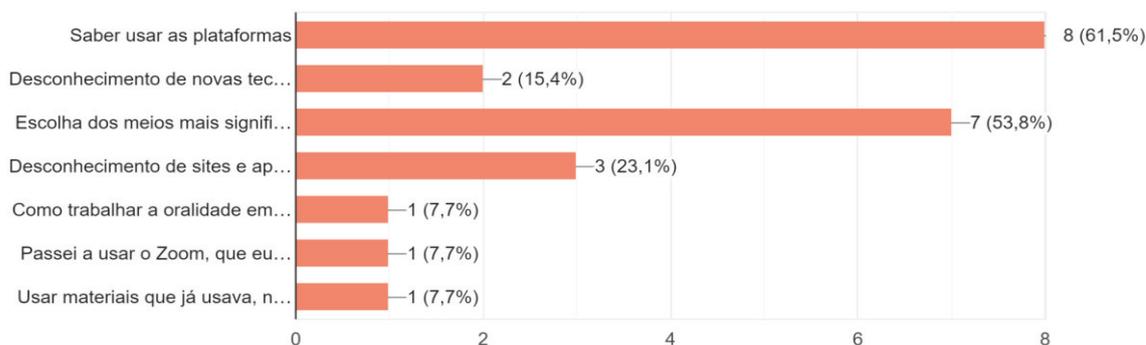
Fonte: Questionário aplicado por Costa Leite e Pedrosa (2021)

O gráfico 4 mostra que, 54,5% dos professores respondentes sentiram dificuldades em relação à escolha dos métodos para ensinar a língua inglesa de forma *online*. Na imagem abaixo, conseguimos entender um pouco mais sobre quais foram esses desafios: saber usar as plataformas; desconhecimento de novas tecnologias; escolha dos meios mais significativos de ensino para cada turma e desconhecimento de sites e aplicativos para o ensino. Já as opções adicionadas pelos respondentes são, respectivamente: *como trabalhar a oralidade em turmas grandes de crianças; passei a usar o Zoom, que eu desconhecia; Eu me adaptei muito rapidamente e adorei; Usar materiais que já usava, no online também...então acabei pesquisando novos materiais*. Cabe pontuar também que os respondentes podiam marcar mais de uma caixa de seleção, inclusive todas, se julgassem pertinente.

Gráfico 5: Desafios metodológicos

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

13 respostas



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

A leitura do gráfico 5 nos permite entender que não saber como utilizar as plataformas corretamente e como escolher os meios mais significativos de ensino para cada turma foram escolhidos por 8 e 7 respondentes, respectivamente, representando mais de 50% dos profissionais que disseram ter tido dificuldade em relação à metodologia de ensino de língua inglesa. Também é possível perceber que mais de 30% daqueles que responderam não tinham conhecimento acerca das novas tecnologias ou sites e aplicativos para o ensino de línguas. Não menos importante, entre aqueles que utilizaram a opção “outro”, tivemos professores com dificuldade em utilizar os mesmos materiais que já usavam, ou mesmo, para trabalhar a oralidade dos alunos.

Gráfico 6: Equipamentos necessários para o ensino online

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



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

Quando perguntados sobre os equipamentos necessários para o ensino *online*, 68,2% dos professores mencionaram que precisaram investir em novos equipamentos. Dentre as respostas, podemos ver: “Já tinha computador, mas precisei de fones, tripé e suporte para notebook.”; “Precisei aumentar a velocidade da Internet pois tive problemas de conexão.”; “Luz, microfone e webcam.”. É válido pontuar que nenhum dos respondentes afirmou que a instituição em que atuam forneceu os aparatos que precisaram para continuar lecionando de forma remota, o que corrobora para a urgência de se fornecer mais amparo ao professor de todos os modos possíveis, visto que os respondentes denotam a falta de condições mínimas para o trabalho.

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

Enfim, nossa pretensão ao trazer tais questões neste artigo é justamente criar oportunidades para refletirmos sobre a infinidade de obstáculos e dificuldades nos processos de ensino e

aprendizagem, no apoio institucional, no uso das novas tecnologias e na formação que esses profissionais receberam ou recebem atualmente. Logo, é primordial que busquemos possíveis caminhos para que os professores possam ter uma formação continuada alinhada com o mundo atual.

5. CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA

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

A partir da análise interpretativa das respostas levantadas em nosso questionário de Iniciação Científica (COSTA LEITE, PEDROSA, 2021), identificamos que professores de diferentes tipos de instituição, como falado na metodologia, precisaram mudar radicalmente a forma na qual lecionavam seus conteúdos. Foi preciso que muitos desses docentes buscassem aperfeiçoamento continuado por meio de cursos *online*, gratuitos ou pagos, oferecidos ou não por suas instituições de ensino, para conseguirem, desta forma, exercer suas profissões em um contexto tão novo para a maioria.

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

5.1 POLÍTICAS PÚBLICAS

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

Dessa forma, consideramos fundamental reconhecer a necessidade de ações integradas e

voltadas para que os professores de língua inglesa possam usufruir desses “cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério” (GATTI, 2008, p. 56), aprimorando, assim, sua prática docente. Ao pensar em políticas públicas para a formação continuada de professores, o Estado deve diminuir a distância entre aquilo que já preveem os principais documentos que regem a formação de professores, como a Base Nacional Comum Curricular, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o Parâmetros Curriculares Nacionais e o Plano Nacional de Educação, e a realidade.

Sendo assim, é preciso ouvir os professores em exercício, legitimar e valorizar sua experiência e seu conhecimento. Não é possível deixar tais documentos serem redigidos por poucos que ocupam cargos burocráticos que, muitas vezes, não têm relação direta com a realidade escolar. Em suma, para termos políticas públicas de qualidade e apropriadas a um ensino crítico e empoderador, é necessário que se ampliem os investimentos na educação como um todo.

5.2 MAIS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADAS NAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS BRASILEIRAS DE ENSINO SUPERIOR

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

A formação continuada pode auxiliar não só na superação de desafios pedagógicos, mas também, a refletir e agir em questões que abrangem todas as contingências que afetam seus alunos no processo de ensino e aprendizagem. Como alguém que tem fome vai conseguir aprender, ou mesmo frequentar a escola? Reis et. al. (2018) entendem “a educação continuada como espaço de (trans) formação, ressignificação e, por conseguinte, reposicionamento do sujeito – tanto em relação à sua prática, quanto em suas relações sociais” (p. 38). Uma formação continuada crítica, presente na vida do professor, torna-se um espaço de acolhimento, de compartilhamento de dificuldades, necessidades e procura de possíveis soluções, ao menos, para atenuá-las.

5.3 EVENTOS GRATUITOS

Durante o período em que houve a interrupção das atividades presenciais consideradas não essenciais, um grande volume de eventos gratuitos foi disponibilizado, a fim de que professores pudessem debater questões acerca do ensino da língua inglesa. Além disto, os eventos virtuais gratuitos, por parte de instituições públicas de ensino superior, permitiam que professores de diferentes

tipos de instituição participassem com mais facilidade em congressos, palestras e rodas de conversa com profissionais de todo o país.

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

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

5.4 PROJETOS DE EXTENSÃO E GRUPOS DE ESTUDO E PESQUISA VOLTADOS PARA OS PROFESSORES NO CHÃO DA ESCOLA REGULAR

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

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

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a revisão de literatura e a discussão dos temas aqui apresentados, entendemos que a formação continuada de professores pode proporcionar vivências e experiências que os ajudarão a entender mais aprofundadamente a dinâmica da sala de aula, assim como, a ressignificar suas práticas cotidianas. Contudo, para que isso aconteça, é fundamental que haja investimentos por parte do Estado e das instituições de ensino nas quais esses profissionais atuam.

Portanto, concordamos com Oliveira (2012) que cursos de formação “não podem ser vistos como um elixir para combater todos os males, muito pelo contrário, deve-se levar em conta que o professor convive com situações novas para as quais, muitas vezes, não consegue reorganizar estratégias para atingir seus objetivos” (p. 86). À vista disso, é necessário pensar nas políticas públicas, nos eventos, nos projetos e programas de extensão para a formação continuada de professores, de modo que a teoria se una à prática para proporcionar aulas mais significativas aos alunos e alunas de língua inglesa.

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

REFERÊNCIAS

BELL'AVER, Jéssica Eluan Martinelli. *Teachers Thinking Together: novas tecnologias aplicadas à formação continuada de professores de Língua Inglesa*. 130 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2016. Disponível em: https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/1650/1/LD_PPGEN_M_Bellaver%2C%20Jessica%20Eluan%20Martinelli2016. Acesso em: 26 jun. 2023.

BEVORT, Evelyne; BELLONI, Maria Luíza. Mídia Educação, conceitos, histórias e perspectivas. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1081-1102, set./dez. 2009.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 23 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 1996, nº. 248. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 4 jul. 2023.

BRASIL/CAPES. *Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa nos Estados Unidos (PDPI)*. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programas-de-cooperacao-internacional-de-formacao-de-professores-da-educacao-basica/programa-de-desenvolvimento-profissional-para-professores-de-lingua-inglesa-nos-estados-unidos-pdpi>. Acesso em: 4 jul. 2023.

BRASIL/UNESCO. *Coalizão global da educação*. 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/covid19/globaleducationcoalition>. Acesso em: 3 jul. 2023.

BRITISH COUNCIL. *Desenvolvimento profissional contínuo na Educação Básica*. 2022. Disponível em: <https://l1nq.com/DEAbm>. Acesso em: 4 jul. 2023.

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

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

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

FERREIRA, Kelly Cristina Torres. “*Falando com o mundo*”: um projeto de internacionalização de Belo Horizonte na confluência de saberes locais e globais. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Andréa Machado de Almeida Mattos. 2022. 262 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/41765>. Acesso em 24 jun. 2023.

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

MISAN, Souzaana; FERRAZ, Daniel de Melo; The postmodern turn in presuming images: juxtaposition, dialogism, and the supplement in contemporary visual culture. *Revista X*, Curitiba, v. 14, n. 5, p. 126-150, 2019.

OLIVEIRA, Ana Cláudia Turcato. *Formação de professores de língua inglesa: suas crenças e expectativas*. 2012. Disponível em: <https://dspace.mackenzie.br/handle/10899/25299>. Acesso em: 10 de julho de 2023.

OLIVEIRA, Hosana Larissa Guimarães; LEIRO, Augusto César Rios. *Políticas de formação de professores no Brasil: referenciais legais em foco*. Pro-Posições: Campinas, SP, v. 30, p. 1-26, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/%2010.1590/1980-6248-2017-0086>. Acesso em 4 jul. 2023.

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

REIS, Valdeni Silva; CAMPOS, Isabela de Oliveira; OLIVEIRA, Sarah Linhares. A educação continuada de professores de língua inglesa como espaço-experiência de (trans)formação e (re)significação identitária: a língua ensinada-aprendida. *Gláuks: Revista de Letras e Arte*, v. 18, n. 1, p. 32-50, jan./jun. 2018.

SANTOS, H. S. *Pandemia*. 2020. Disponível em: <https://www.biologianet.com/doencas/pandemia.htm>. Acesso em: 3 jul. 2023.

SÓL, Vanderlice dos Santos Andrade. Contextualizando a educação continuada de professores de línguas estrangeiras no Brasil. *Texto livre*, v. 9, n. 1, p. 173-186, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5771/577160975013/html/#fn1>. Acesso em: 03 jul. 2023.

SOUSA SANTOS, Boaventura. *Conversas Impertinentes - A cruel pedagogia do vírus: uma conversa com Boaventura de Sousa Santos*. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wMw-dZYJLKdA>. Acesso em: 10 de maio de 2023.

UEL. *NAP*. 2023. Disponível em: <https://www.uel.br/cch/nap/>. Acesso em: 02 jul. 2023.

UFMG. *Educação Continuada de Professores de Línguas Estrangeiras*. 2023. <http://www.lettras.ufmg.br/educonle/>. Acesso em: 24 jun. 2023.

UFMG. *Programa Interfaces da Formação em Línguas Estrangeiras*. 2023. Disponível em: http://www.lettras.ufmg.br/padrao_cms/?web=interfaces&lang=1&page=406&menu=272&tipo=1. Acesso em: 24 jun. 2023.

UFMG. *Projeto ContinuAÇÃO Colaborativa*. 2023. Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/concol/>. Acesso em: 24 jun. 2023.

UFMG. *Projeto UNISALE Parceria Universidade-Escola*. 2023. Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/unisale/>. Acesso em: 24 jun. 2023.

UFPB. *Espaços para a Formação do Professor de Língua Inglesa*. 2023. Disponível em: <https://www.ufpb.br/efopli>. Acesso em: 24 jun. 2023.

VASCONCELOS, Maria Lúcia Marcondes Carvalho. *A formação do professor do ensino superior*. São Paulo: Xamã, 2009.

Submissão: 02/09/2023

Aceite: 15/02/2024