

CAMILLA ORTEGA FLORES GOMES

**PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL: FORMAÇÃO
CONTINUADA E INTER-RELAÇÕES POSSÍVEIS COM COMUNIDADES
DE PRÁTICA**



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande - MS
2026

CAMILLA ORTEGA FLORES GOMES

**PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL:
FORMAÇÃO CONTINUADA E INTER-RELAÇÕES POSSÍVEIS
COM COMUNIDADES DE PRÁTICA**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação

Orientador (a): Maria Cristina Lima Paniago, doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Bibliotecária Mourâmise de Moura Viana - CRB-1 3360

G633p Gomes, Camilla Ortega Flores
Professores de Língua Inglesa no Brasil: formação
continuada e inter-relações possíveis com comunidades
de prática/ Camilla Ortega Flores Gomes sob a orientação
da Profa. Dra. Maria Cristina Lima Paniago.-- Campo
Grande, MS : 2026.
121 p.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade
Católica Dom Bosco, Campo Grande-MS, 2026
Bibliografia: p. 96-103

1. Formação continuada. 2. Comunidades de prática.
3. Inglês como Língua Franca I.Paniago, Maria Cristina
Lima. II. Título.

CDD: 420.7

**“PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL: FORMAÇÃO CONTINUADA E INTER-
RELAÇÕES POSSÍVEIS COM COMUNIDADES DE PRÁTICA”**

CAMILLA ORTEGA FLORES GOMES

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:

Profª. Dra. Maria Cristina Lima Paniago (PPGE/UCDB) Orientadora e Presidente da Banca Maria Cristina Lima Paniago
Prof. Dr. Gustavo Moura (BRANDON UNIVERSITY) Examinador Externo Gustavo Moura
Profª. Dra. Flavinês Rebolo (PPGE/UCDB) Examinadora Interna Flavinês Rebolo

Campo Grande/MS, 24 de fevereiro de 2026.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO

Dedico este trabalho à minha família.

Há algo no que fazemos que e no que nos acontece, tanto nas artes como na educação, que não sabemos muito bem o que é, mas que é algo sobre o que temos vontade de falar, e de continuar falando, algo sobre o que temos vontade de pensar e continuar pensando, e algo a partir do que temos vontade de cantar, e continuar cantando, porque justamente isso é o que faz com que a educação seja educação, com que a arte seja arte e, certamente, com que a vida esteja viva, ou seja, aberta a sua própria abertura.

(Jorge Larrosa)

AGRADECIMENTOS

Agradeço grandemente à minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Maria Cristina Lima Paniago, que acreditou em mim e me incentivou desde o início de minha trajetória na graduação, levarei sempre comigo seus ensinamentos.

Ao corpo docente e discente participante e ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, enquanto acadêmica do programa vivi momentos e aprendizados inesquecíveis, que demonstram o esforço dos professores e alunos do programa em contribuir para um ambiente de troca de saberes acolhedor e humano.

Agradeço aos integrantes da banca avaliadora, Flavinês Rebolo e Gustavo Moura, que dispuseram seus conhecimentos e tempo para possibilitar o aperfeiçoamento desta pesquisa, seus comentários foram essenciais para o refinamento do texto.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo financiamento da pesquisa, apoio essencial para a dedicação do tempo necessário ao desenvolvimento da dissertação.

Aos meus alunos, que mesmo nos meus dias mais difíceis me recebiam felizes à porta da sala e digladiavam para decidir quem levaria minha bolsa para a próxima sala, a energia de vocês também me energizou e me deu fôlego.

À minha família, que me apoiou e me encorajou mesmo quando não entendia o que eu estava fazendo, que separou marmitinhas dos almoços de domingo que precisei me ausentar, o amor e carinho recebido durante o percorrer dessa pesquisa foi inestimável para os resultados alcançados.

Especialmente à minha mãe, Vania Ortega, por nunca me deixar desistir e sempre me incentivar a ir mais alto, sua fé em mim me faz continuar. Também ao meu pai, Marcelo Aranda, que lutou contra um câncer e venceu durante o desenvolvimento desta pesquisa, me mostrando mais uma vez que a determinação corre na família.

Aos meus amigos, que entenderam minhas ausências e continuaram ao meu lado nessa trajetória, especialmente ao Luís Eduardo, que teve paciência em me ouvir falando sobre os desafios do texto e estudou comigo quando eu me sentia estagnada com a escrita.

Também agradeço ao meu cachorrinho, Theo, que não me deixava sozinha nem por um segundo, nem no caminho do escritório à geladeira.

Não é possível cursar o mestrado sozinha, a todos que estiveram do meu lado nesse período e contribuíram de forma que vocês não podem nem imaginar: Ana Carolina, Mariana, Eduardo,

Eduarda, Arthur, Viviane, Elidiana, Milla, Lorrainny, Renata, Lucas, Marcelo, Amanda, Regiane, Regina, Angélica, Alexander, Diana, Benício e ainda outros. Graças a Deus, muitos nomes e histórias me acompanharam até aqui, a todos vocês, minha mais sincera gratidão.

GOMES, Camilla Ortega Flores. *Professores de Língua Inglesa no Brasil: Formação Continuada e inter-relações possíveis com comunidades de prática*. Campo Grande, 2026. 121 p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.

RESUMO

Esta dissertação de mestrado é vinculada a linha de pesquisa sobre *Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente* do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco e ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Tecnologia Educacional e Educação a Distância (GETED). É financiada pelo Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O objetivo geral da pesquisa é compreender as inter-relações possíveis entre a formação continuada dos professores de Língua Inglesa e as comunidades de prática. Os objetivos específicos são: 1) entender as concepções de língua dos professores participantes da pesquisa; 2) compreender as aproximações entre as compreensões dos professores sobre formação continuada e as comunidades de prática e; 3) compreender os distanciamentos entre as compreensões dos professores sobre formação continuada e as comunidades de prática. O percurso metodológico da pesquisa é qualitativo, a construção do referencial teórico foi feita a partir do levantamento bibliográfico sobre o tema e os dados empíricos foram construídos a partir de entrevistas semiestruturadas com professores de língua inglesa, seguidos de análise temática. Esperamos contribuir na reflexão sobre as alternativas de formação continuada para professores de Língua Inglesa, considerando o contexto em que atuam e suas próprias compreensões sobre as formações que recebem. Pressupomos que as comunidades de prática atuam como ambientes de formação continuada que se desenvolvem pautados na experiência, interação, dialogicidade e reflexão sobre a prática e o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa, possibilitando contínuos ciclos de aprendizagem e teorização para a prática docente.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Continuada; Comunidades de Prática; Inglês como Língua Franca.

GOMES, Camilla Ortega Flores. *English Language Teachers in Brazil: continuous education and possible interrelationships with communities of practice*. Campo Grande, 2026, 121 p. Paper (Master's) Dom Bosco Catholic University – UCDB.

ABSTRACT

This master's thesis is linked to the Research Line Pedagogical Practices and their Relations with Teacher Training, of the Postgraduate Program in Education at Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), and to the Study and Research Group on Educational Technology and Distance Education (GETED). It is funded by Brazilian Federal Agency for Support and Evaluation of Graduate Education (CAPES). The general objective of the research is to understand the possible interrelationships between the continuous education of English language teachers and communities of practice. The specific objectives are: 1) to understand the conceptions of language held by the teachers participating in the research; 2) to understand the similarities between the teachers' understandings of continuous education and communities of practice; and 3) to understand the differences between the teachers' understandings of continuous education and communities of practice. The methodological approach of the research is qualitative; the theoretical framework was constructed from bibliographic research on the topic, and the empirical data were constructed from semi-structured interviews with English language teachers, followed by thematic analysis. We hope to contribute to the reflection on continuous education alternatives for English language teachers, considering the context in which they work and their own understandings of the training they receive. We assume that communities of practice act as environments for continuous education that develop based on experience, interaction, dialogue, and reflection on the practice and process of teaching and learning English, enabling continuous cycles of learning and theorizing for teaching practice.

KEY WORDS: Continuous Education; Community of Practice; English as Lingua Franca

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -Nuvem de palavras com as palavras-chave.....	19
Figura 2 - Diferentes níveis de participação em uma comunidade de prática.	59
Figura 3 - Diagrama Temático	73
Figura 4 - Diagrama Língua Inglesa.	73
Figura 5 - Diagrama Formação Continuada.....	79

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
2 ESTADO DO CONHECIMENTO.....	17
3 LÍNGUA INGLESA: O DIREITO DA APROPRIAÇÃO.....	27
3.1 A LÍNGUA INGLESA É DE QUEM? GLOBALIZAÇÃO E APROPRIAÇÃO.....	28
3.1.1 Língua Franca e o objetivo do ensino de Língua Inglesa	32
3.2 O INGLÊS NA ESCOLA	37
3.2.1 Inclusão e exclusão	37
3.2.2 Educação libertadora e currículo	40
3.2.3 Inglês na educação básica: estigmas e perspectivas	42
4 FORMAÇÃO CONTINUADA E COMUNIDADES DE PRÁTICA: POSSIBILIDADES DE ESPAÇOS FORMATIVOS	45
4.1 APRENDER EM COMUNIDADE: CAMINHOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA	52
5 PERCURSOS METODOLÓGICOS	61
6 TECENDO SENTIDOS SOBRE ENSINAR E APRENDER: CONCEPÇÕES DE PROFESSORAS DE INGLÊS SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA E IDIOMA.....	71
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	91
REFERÊNCIAS.....	96
APÊNDICE A – BIBLIOGRAFIA SISTEMATIZADA ESTADO DO CONHECIMENTO	104
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA	114
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO LIVRE E ESCLARECIDO	115
ANEXO A – APROVAÇÃO NO COMITÊ DE ÉTICA	118

INTRODUÇÃO

Considerando a prática docente um ato inerentemente político (Freire, 2021), entendemos a importância de situar esta dissertação de mestrado como uma obra escrita por uma professora progressista de Língua Inglesa, que acredita na educação como prática libertadora. Portanto, de um lugar não-neutro, defendemos a educação como um direito de todos, defendemos as escolas públicas e suas potencialidades transformadoras.

O movimento da pesquisa surge da minha experiência como professora de língua inglesa na educação básica, refletindo sobre a cobrança dos pais e responsáveis pelos estudantes, dos gestores das escolas e do currículo sobre o desenvolvimento dos conteúdos e produção linguística em sala de aula, contrastando com múltiplas tendências e técnicas de ensino-aprendizagem da língua inglesa em experiências de formações continuadas que pouco me auxiliavam nessas cobranças, ou sequer eram coerentes com o meu contexto de atuação.

Acredito ser relevante o questionamento sobre como os processos de formação continuada estão se desenvolvendo na vivência de diferentes professores de língua inglesa. Na reflexão sobre as compreensões destes professores podemos contribuir à literatura de Formação Continuada para Professores de Língua Inglesa, pensando em propostas construídas colaborativamente com professores e para professores.

A práxis docente carrega grandes singularidades que se desencadeiam nos diferentes contextos educacionais. Ao abordarmos o componente curricular Língua Inglesa (LI) na educação básica, são dispostas características que precisam ser observadas para a compreensão de suas implicações no processo formativo dos estudantes, como a multiculturalidade, a concepção de língua, a influência da globalização e da mercantilização nos materiais didáticos, além das diferentes abordagens que podem ser exploradas no contexto de ensino-aprendizagem da língua inglesa.

A difusão da língua inglesa pelo globo exige que a encaremos com outras lentes, ou seja, que exploremos outras concepções e usos do idioma, além de suas variações hegemônicas normalmente exploradas, como a inglês britânico e americano.

Leffa (2016) destaca o impacto da globalização do inglês, observando que para cada falante nativo há dois falantes não-nativos que utilizam a língua inglesa para comunicação. Falante nativo, por definição, é aquele que tem o idioma desenvolvido como primeira língua (L1), portanto, existem hoje mais pessoas que aprenderam o inglês como segunda língua (L2) do que o desenvolveram como língua materna.

O aumento de falantes não-nativos de língua inglesa implica na reflexão sobre uso do idioma em contextos locais, vividos pelos membros da comunidade escolar brasileira. Ao não privilegiar apenas as variações norte-americanas ou europeias da língua, que podem estar muito distantes da realidade social vivida pelos alunos da educação básica brasileira, possibilitamos que eles se apropriem do idioma para a utilização conforme suas necessidades e/ou preferências pessoais, abrangendo a multiculturalidade e a cidadania.

Língua franca é a conceituação atribuída à língua inglesa pela Base Nacional Comum Curricular (2018), caracterizada pelo uso do idioma para interação entre pessoas de diferentes origens, portanto, ligada à multiculturalidade e à diferentes vivências de cidadania entre nações que também usam a língua para interagir com pessoas de outras nacionalidades. Abordar os desdobramentos dessa conceituação no processo de ensino-aprendizagem que acontece nas salas de língua inglesa da educação básica nos faz refletir sobre qual formação continuada professores estão experienciando e quais são suas compreensões sobre ela.

A formação continuada não se reduz à atualização de técnicas ou ao acúmulo de métodos. Ao contrário, ela se constitui como um movimento de reflexão crítica sobre a prática, mobilizando saberes a fim de enfrentar desafios e expandir possibilidades nas realidades vividas pelos professores.

Tardif (2014) sinaliza que os saberes específicos dos professores são mobilizados, utilizados e produzidos por eles dentro de suas vivências cotidianas. A formação continuada que parte da subjetividade dos professores consegue contribuir aos saberes deles de forma significativa, favorecendo o desenvolvimento de práticas críticas, coletivas e pautadas na autonomia dos professores e alunos.

As Comunidades de Prática (COP) surgem como uma forma de formação continuada que abarca a subjetividade dos professores. Por definição, uma COP acontece com a interação de três fatores: domínio, comunidade e prática. No contexto de formação continuada, o domínio seria a área do conhecimento da docência; a comunidade, os professores participantes que interagem sobre sua prática; e a prática, a atuação como professores de LI.

Assim, desenha-se o problema da pesquisa, considerando o contexto da língua inglesa na atualidade, questionamos: Qual variação da língua deve ser prestigiada para os alunos brasileiros que estão aprendendo o idioma?; a formação continuada experienciada pelos professores é coerente com os desafios que eles enfrentam?; Segundo os professores de língua inglesa, como seria uma formação continuada proveitosa para eles?; As comunidades de prática são uma opção de formação continuada proveitosa, na concepção dos professores?

Inicialmente buscávamos desenvolver uma comunidade de prática para a observação destas questões, no entanto, devido ao tempo hábil disponível para a realização do mestrado, redesenhamos nossa pesquisa relacionando a potencialidade das comunidades de prática como forma de formação continuada a partir da reflexão sobre o referencial teórico e as entrevistas individuais com professoras de língua inglesa sobre suas experiências com formação continuada. Deste modo, mesmo não desenvolvida, as comunidades de prática são parte do arcabouço teórico para o desenvolvimento das inter-relações com a formação continuada dos professores de língua inglesa.

O objetivo geral da pesquisa é compreender as inter-relações possíveis entre a formação continuada dos professores de Língua Inglesa e as comunidades de prática.

Quanto aos objetivos específicos: 1) entender as concepções de língua dos professores participantes da pesquisa; 2) compreender as aproximações entre as compreensões dos professores sobre formação continuada e as comunidades de prática e; 3) compreender os distanciamentos entre as compreensões dos professores sobre formação continuada e as comunidades de prática.

Pressupomos que a comunidade de prática (Wenger-Trayner; Wenger-Trayner, 2015), pode ser uma alternativa coerente de formação continuada para os professores da área, considerando que eles podem compartilhar os desafios enfrentados em seus determinados contextos e refletir coletivamente a partir de discussões com pessoas que também vivenciam a docência em língua inglesa.

Após a introdução apresentamos o Estado do Conhecimento, indicando como estão as pesquisas atuais sobre o eixo formação continuada e comunidade de prática e em quais lacunas podemos contribuir.

Em seguida, caracterizamos a disciplina de língua inglesa na educação básica e a complexidade de fatores que a atravessam a partir da conceituação de língua inglesa como língua franca pela Base Nacional Comum Curricular, Brasil (2018).

Seguimos com a discussão sobre os processos de formação continuada, tecendo conexões entre o *ser mais* (Freire, 2020), a experiência (Larrosa, 2025), a metamorfose da escola (Nóvoa, 2019) e o professor como agente social (Veiga, 2006) com as comunidades de prática (Wenger-Trayner; Wenger-Trayner, 2015) como um espaço em potencial para a formação crítica e reflexiva dos professores de língua inglesa.

Em seguida, apresentamos os percursos metodológicos, que explica a escolha pela abordagem qualitativa, porquê decidimos pela entrevista semiestruturada como ferramenta de

produção de dados, quais foram os critérios de inclusão e exclusão a envolvendo, e a análise temática para tratamento dos dados produzidos.

Entramos nos dados empíricos, onde apresentamos a análise dos dados produzidos por meio da análise temática, segundo Braun e Clarke (2013) e por fim, apresentando as considerações finais da nossa pesquisa, discutindo se as inter-relações entre as comunidades de prática e as discussões sobre formações continuadas pelas professoras participantes da pesquisa são expressivas.

2 ESTADO DO CONHECIMENTO

O Estado do Conhecimento nesta pesquisa foi abordado a partir das considerações de Santos e Morosini (2021), que pontuam a importância da apropriação do conhecimento anterior no desenvolvimento da pesquisa científica, pois:

Para conhecer e planejar esse percurso global [da investigação em ciências sociais] como reinvenção, é necessário que o pesquisador se aproprie do conhecimento anterior, em outras palavras, o que vem sendo estudado por determinada área ou campo científico, para poder viabilizar e inovar na reinvenção de seu trabalho científico. Para tal, uma das alternativas para conhecer sistematicamente a realidade da construção do conhecimento científico de um determinado campo, em um determinado espaço e tempo, é a partir da realização da pesquisa do tipo Estado do Conhecimento (EC). (Santos; Morosini, 2021, p. 125).

Ao realizarmos o Estado do Conhecimento (EC), buscamos identificar e compreender as contribuições já produzidas sobre formação continuada e comunidades de prática, a fim de refletir a partir delas e encontrar lacunas que a presente pesquisa possa contribuir.

Iniciamos nossa caminhada no EC a partir do objetivo geral desta dissertação de mestrado: relacionar os processos de formação continuada dos professores de língua inglesa com a comunidade de prática. Para isso, associamos a caracterização da língua inglesa e seus atravessamentos epistemológicos, a formação continuada e a comunidade de prática como possibilidade para esta formação.

Procuramos por repositórios de relevância na área da educação, com textos completos disponíveis e gratuitos. A fim de uma perspectiva maior sobre o desenvolvimento das pesquisas na área, optamos por analisar artigos científicos, dissertações de mestrado e teses de doutorado, para isso, os repositórios utilizados foram: o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e a Scientific Electronic Library Online (SCIELO).

Nos repositórios, começamos a burilar os resultados com diferentes descritores, buscando as combinações que mais nos aproximavam do pressuposto da pesquisa: o eixo entre comunidade de prática e formação continuada de professores de língua inglesa na educação básica.

A partir disto, definimos nossos descritores em língua portuguesa: “Comunidade de Prática”, “formação continuada” ou “formação permanente” e “educação básica”. Quando incluíamos a língua inglesa entre os descritores, diminuía consideravelmente o número de resultados, chegando a zerar os resultados em alguns dos repositórios consultados, por este motivo escolhemos abordar a formação continuada de professores a partir da comunidade de

prática, sem especificação de área, analisando os dados e buscando aproximações e lacunas que se relacionem com o nosso contexto de pesquisa.

Iniciamos a etapa da bibliografia anotada do Estado do Conhecimento, definida por Santos e Morosini (2021, p. 127) como “identificação e seleção, a partir da pesquisa por descritores, dos materiais que farão parte do corpus de análise”. Para tal, os critérios de exclusão e inclusão iniciais, a partir dos resultados alcançados com os descritores foram: ter o texto completo disponível online e estar em português ou inglês, também não incluímos eventuais trabalhos repetidos entre os repositórios. Não consideramos necessária a inclusão de um recorte temporal pois o número de resultados não foi extenso, visto que o próprio conceito de Comunidade de Prática é consideravelmente recente, tendo a primeira proposição por Wenger e Lave em 1991.

Assim, chegamos ao total de 5 textos selecionados no SCIELO, 18 na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações e 51 no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, totalizando o total de 74 trabalhos, que foram organizados em tabelas com as informações de número, ano, título, palavras-chave, resumo e autores para a análise seguinte.

A partir da organização da seleção nas tabelas, iniciamos a leitura flutuante dos títulos, palavras-chave e resumo na intenção de selecionar apenas aqueles que dialogavam com o núcleo da nossa temática, ou seja, que pesquisavam a formação continuada e as comunidades de prática.

Iniciando a etapa 2 do EC, a bibliografia sistematizada, definida por Santos e Morosini (2021, p. 127) como “leitura flutuante dos resumos dos trabalhos para a seleção e aprofundamento das pesquisas, a fim de elencar os que farão parte da análise e escrita do estado do conhecimento”, definindo o escopo da análise.

Santos e Morosini (2021) elucidam sobre o que seria “leitura flutuante” no desenvolvimento do EC:

No Estado do Conhecimento a leitura flutuante é entendida como a leitura inicial dos trabalhos encontrados (Etapa 1 – Bibliografia Anotada), a fim de se chegar no Corpus de Análise (Etapa 2 – Bibliografia sistematizada), ou seja, aos trabalhos a serem selecionados. Quais sejam, aqueles que tem aproximação com o objetivo elencado para a realização do estado do conhecimento. Enfim a leitura flutuante do EC aqui analisado fornece ao pesquisador um panorama do campo de estudo. (Santos; Morosini, 2021, p. 128)

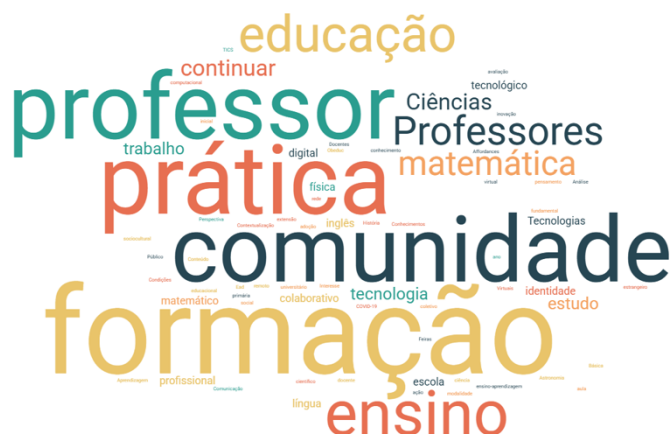
A fim de ampliar o número de trabalhos resultantes, os trabalhos que não utilizavam os termos “formação continuada” ou “formação permanente”, mas faziam menção ao desenvolvimento profissional docente ou outros termos relacionados, foram considerados. Entendemos que estes termos não são sinônimos, mas fazem parte da complexa teia de

conhecimentos sobre formação docente, que se relacionam e auxiliam na construção do conhecimento científico, sendo valiosos para nossa análise.

No desenvolvimento da bibliografia sistematizada, passamos de 74 trabalhos para 21, sendo estes: 1 artigo, 10 dissertações e 10 teses. Os dados dos trabalhos selecionados foram organizados em tabelas – vide apêndice – apresentando número, ano, autor, título, tipo, objetivos, metodologia e resultados.

A fim de analisar as palavras-chave que recebem mais destaque nos 21 trabalhos selecionados, utilizamos o website Word Cloud, que ao receber o texto submetido gera uma imagem que destaca as palavras mais recorrentes:

Figura 1 -Nuvem de palavras com as palavras-chave.



Fonte: Word Cloud.

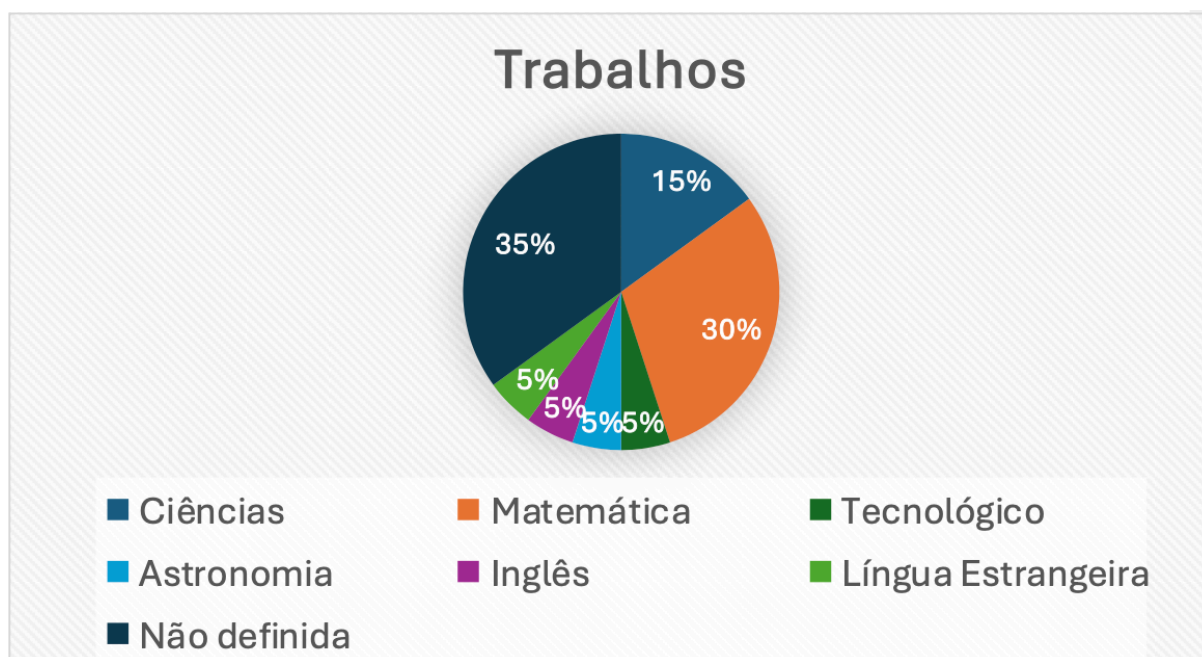
Observando a nuvem de palavras entendemos que a partir do termo chave “Comunidade de Prática” temos as principais associações exploradas, como “formação”, seguida de “professor”, “professores”, “educação” e “ensino”. Em menor grau de destaque encontramos os espaços de contextualização dessas associações, como “matemática”, “ciências”, “tecnologia”, “línguas” e “digital”, além disso ainda é possível discernir as atribuições relacionadas a essas conexões, como “colaborativo”, “identidade”, “estudo”, “profissional”, entre outros.

Essas informações exemplificam as conexões que se iniciam a partir de uma comunidade de prática. Segundo os estudos analisados, as principais características atribuídas ao desenvolvimento delas são relacionadas à constituição de um espaço mais democrático de formação, que apoia o fortalecimento de relações e o compartilhamento de práticas e

experiências pedagógicas. Demonstrando o potencial da COP como uma estratégia de formação continuada e desenvolvimento profissional.

Continuando o processo constante e repetitivo de leitura e análise para a categorização, segundo Braun e Clarke (2013), observamos dados sobre o panorama da pesquisa quanto à que espaços ela está ocupando.

Gráfico 1 - Trabalhos divididos por área abordada



Fonte: elaborado pela autora.

Entre as áreas especificadas nas pesquisas, matemática conta com o maior número de produções, resultando em 30% dos trabalhos selecionados. Relacionamos esse dado com as produções da Comunidade de Prática de Professores que Aprendem e Ensinam Matemática (COP-PAEM) desenvolvida na Universidade Estadual de Londrina, no centro de Ciências Exatas, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática (Oliveira, 2025, 2014; Oliveira, 2020; Garcia, 2014). Além das próprias atividades desenvolvidas dentro desta comunidade de prática, com efeitos no compartilhamento e no confronto de conhecimentos profissionais, que apoiam o desenvolvimento profissional dos professores participantes, também temos o aumento de produções científicas relacionados ao ensino-aprendizagem de matemática a partir das COP.

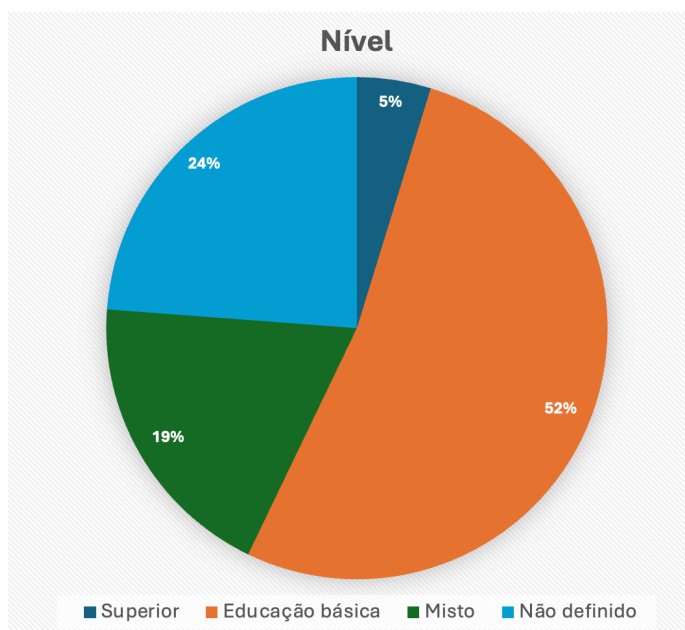
Os dados das pesquisas resultantes da observação do grupo e entrevista com os membros da COP-PAEM, indicam diferentes benefícios aos professores participantes a partir das interações e relações tecidas neste espaço, indicativo de que essa prática pode ser cultivada em outras áreas do conhecimento como espaço de formação continuada e apoio aos professores.

A divisão de trabalhos por área também evidencia que ainda temos poucos trabalhos relacionando as comunidades de prática com a formação de professores de língua inglesa (apenas 5% dos trabalhos selecionados), ou língua estrangeira (também 5% dos trabalhos selecionados), apontando a relevância da presente dissertação na contribuição com as pesquisas da área para o preenchimento desta lacuna.

Também se nota que não há uma variedade expressiva de disciplinas contempladas nas pesquisas acadêmicas com comunidades de prática, expressão de outra lacuna a ser preenchida no desenvolvimento dos estudos da área.

Além das áreas do conhecimento também foi possível notar, por meio da análise dos dados, os níveis educacionais presentes nas pesquisas:

Gráfico 2 - Nível educacional abordado.



Fonte: elaborado pela autora.

Nem todas as pesquisas definiam em que nível educacional estava situada aquela comunidade de prática, 24% dos trabalhos não faziam esta definição; a categoria mista, que corresponde a 19% dos trabalhos analisados, se refere às comunidades que se desenvolveram a partir da união entre escola e universidade, ou seja, que recebiam a participação dos professores, pesquisadores e graduandos da universidade e dos educadores da educação básica; os trabalhos situados na educação básica (52%), são compostos de investigações sobre a formação orgânica de Comunidades de Prática (COP) ou pesquisa-intervenção objetivando o cultivo de COP nesses espaços; por fim, tivemos apenas um trabalho situado apenas com professores do ensino superior tecnológico, que resultou em 5% dos trabalhos.

Acreditamos que o foco na educação básica, que correspondeu a mais da metade dos trabalhos, parte da preocupação com os desafios que os professores deste contexto precisam lidar atualmente: salas superlotadas, falta de material didático e infraestrutura, uso excessivo de telas fora da escola, alunos em insegurança alimentar, etc. Todos estes fatores impactam grandemente a educação básica e nos movimenta em buscar formas de lidar com esta realidade, fissuras pelas quais seja possível afetar positivamente o processo de ensino-aprendizagem, que tanto influencia no futuro dos estudantes.

Esses dados também nos indicam que a Comunidade de Prática como forma de formação continuada vem sendo explorada e registrada na pesquisa acadêmica, com resultados que indicam benefícios às escolas e professores participantes, no entanto, o número de trabalhos encontrados demonstra espaço para a ampliação desta prática em outros grupos, como para professores de língua inglesa.

Outro destaque foi o caráter digital associado na implementação ou desenvolvimento das comunidades de prática, abordando as denominadas comunidades de prática virtuais. Entre os 21 trabalhos selecionados, 6 desenvolviam-se em ambientes virtuais com o apoio das tecnologias de informação e comunicação (TICs), valor equivalente à 28% dos trabalhos.

A tese de doutorado “Comunidades Virtuais de Prática como Alternativa na Formação Continuada de Docentes da Educação Superior Tecnológica” traz a definição explorada pela autora de comunidade virtual de prática:

Neste estudo, a Comunidade Virtual de Prática é considerada um ambiente virtual de aprendizagem, embora possua características de um ambiente de gestão. A razão está no fato de que, durante a pesquisa, os trabalhos foram direcionados à construção de um espaço autônomo sem uma gerência externa. As lideranças que atuaram na pesquisa surgiram naturalmente do interior da comunidade como propriedade inerente à sua estrutura. (Giostri, 2008, p. 45).

Nem toda comunidade trata-se de uma comunidade de prática, segundo Etienne e Beverly Wenger-Trayner (2015), para ser definida como tal é necessário que existam três fatores: 1) um domínio, que define a identidade do grupo por meio de um campo de interesse em comum, implicando um comprometimento com o tema; 2) a comunidade, que se estabelece por meio do engajamento em discussões e atividades dentro do domínio, construindo relações que possibilitam a aprendizagem um com o outro; e 3) A prática, essencialmente, membros de uma COP são praticantes, que desenvolvem um repertório compartilhado de recursos, experiências, ferramentas e formas de lidar com diferentes problemas.

Com a atuação destes três fatores, entendemos que o ambiente virtual pode e está auxiliando a expandir o alcance da COP, sendo alternativa para lidar com fatores atuantes na desistência e/ou não continuidade das formações continuadas, como cansaço, desconforto, tempo de deslocamento, horários de disponibilidade, etc.

Também cabe comentar que dependendo do contexto explorado, é possível a combinação entre o ambiente virtual e presencial. A hibridização, neste caso, possibilita uma formação flexível aos docentes envolvidos, na intenção de diminuir o abandono da formação continuada e aumentar a interação na comunidade pelo maior número de praticantes possível. Vale salientar que essa flexibilidade exige subsídios tecnológicos dos professores, podendo causar a intensificação do trabalho docente, com o aumento de horas de trabalho e interferência em momentos de lazer e/ou descanso do professor. Portanto, uma forma de evitar esse cenário é possibilitar que a participação seja voluntária ou devidamente assistida e/ou reconhecida, com a validação como hora de trabalho, compensação de dias letivos, etc.

Santos e Morosini (2021, p.136) indicam que o principal objetivo na etapa da bibliografia categorizada, é: “realizar o que podemos chamar de “agrupamento” das produções por temáticas, as quais podemos nominar de “Categorias”. Ou seja, com os trabalhos selecionados deve ser realizado o reagrupamento das produções segundo blocos temáticos”. Realizamos estes agrupamentos temáticos a partir da análise temática segundo Braun e Clarke (2013).

Após o processo de familiarização com os dados, geração dos códigos iniciais, busca por temas e revisão e nomeação dos temas encontrados, organizamos os trabalhos da seguinte forma:

Tabela 1 - Divisão dos trabalhos por categorias temáticas.

Categorias temáticas	Trabalhos	N
1. Processos de formação e desenvolvimento profissional a partir da COP	(Boneto, 2016); (Rufato, 2021); (Giostri, 2008); (Oliveira, 2025); (Oliveira, 2020); (Bartelmebs, 2012); (Garcia, 2014); (Cabral, 2022); (Rodrigues, 2019); (Oliveira, 2014); (Lima, 2019); (Cruz, 2019).	12
2. Afetamentos da COP nas práticas pedagógicas	Sobreira (2023); (Vissicaro, 2019); (Oliveira, 2023).	3
3. Possibilidade de COP espontâneas	(Santos, 2018); (Campos, 2020); (Silva, 2023).	3
4. Revisão sobre COP	(Oliveira; Prata, 2023); (Lopes, 2022).	2
5. Como cultivar COP	(Souza, 2021)	1
Total		21

Fonte: elaborado pela autora.

O tema 1, “Processos de formação e desenvolvimento profissional” foi o mais explorado, contendo 12 dos 21 trabalhos selecionados. Os estudos agrupados neste tema se referem principalmente ao desenvolvimento da formação continuada e suas implicações no desenvolvimento profissional dos praticantes, pontuando principalmente os benefícios observados no contexto de investigação e sugerindo o desenvolvimento de futuras comunidades de prática. As pesquisas deste tema nos apoiam ao demonstrar que é possível o desenvolvimento de COP como alternativa de formação continuada para professores, ansiamos em como a prática se desenvolveria nas particularidades associadas ao processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa.

Os trabalhos do grupo temático 2 “Afetamentos da COP nas práticas pedagógicas” situam seus objetivos na materialidade da prática docente, explorando diferentes estratégias e práticas pedagógicas emergentes a partir da comunidade de prática. Essas práticas exploradas podem ser pensadas em conjunto pelos praticantes, ou elaboradas a partir do compartilhamento da experiência de alguns professores que já a aplicavam, a discussão e reflexão sobre as metodologias levaria ao refinamento das práticas pelo grupo, a partir da contribuição dos demais pares, tornando-se parte do repertório compartilhado destes professores após o processo.

Notamos que nessa categoria de trabalhos foi desenvolvido o método *lesson study*, ou seja, havia gravação de aulas dos professores participantes para reflexão em conjunto pelo grupo em outro momento. Esta prática também é utilizada na formação continuada de professores de língua inglesa, como pontuado por Almeida Filho (2005) ao descrever seus próprios procedimentos:

O professor em serviço ou em fase final da Licenciatura [...] é examinado por outrem ou por si mesmo inicialmente através de uma aula sua típica gravada e (pelo menos parcialmente) transcrita. Não se parte necessariamente de pontos previamente elaborados numa lista para serem “verificados”, mas sim de registros ou anotações sobre uma ou mais aulas típicas desse professor [...], interpretando-as segundo pressupostos teóricos e crenças do próprio professor quanto aos conceitos fundadores de linguagem humana, aprender e ensinar língua estrangeira. Seja qual for a situação, isto é, seja o analista-interpretador o próprio professor ou um especialista experiente e confiável ao professor examinado, o procedimento de interpretação é chave e carecerá sempre de um outro olhar que não o primeiro, de leituras especializadas (teóricas) e interação compreensiva e contínua com dados e com o professor posto sob análise para aperfeiçoar a configuração de competências que no início provavelmente pode ser predominantemente implícita/intuitiva (Almeida Filho, 2005, p. 13).

Entendemos que os procedimentos referentes ao uso do *lesson study* pelo autor está embebido em seu contexto e pesquisa desenvolvida, no entanto, tecemos aproximações do acontecido nas Comunidades de Prática participantes desta categoria. Inicialmente é importante pontuar que a gravação das aulas interage com o contexto, com a postura do professor e com as

reações dos alunos presentes, a partir disso também é importante pontuar que a gravação e análise das aulas por um grupo pode não ser positiva, podendo gerar ansiedade, estresse e insegurança no professor analisado, portanto, é de extrema importância o professor ser um participante ativo e voluntário da reflexão. Assim, a confiança mostra-se como um componente essencial para esta prática, a partir dela a reflexão pode ser tecida em grupo de forma acolhedora, diferentes praticantes detêm de outras lentes sob a situação, ampliando o repertório de práticas do grupo.

“Possibilidade de COP espontâneas”, a categoria temática número 3, refere-se aos estudos em que os pesquisadores envolvidos se dedicam a analisar se ambientes participantes da prática docente já existentes, atuam como comunidades de prática para estes professores. Entre os contextos analisados na categoria, em Silva (2023) houve observação da preparação e desenvolvimento de uma feira de ciências, verificando se alguns momentos ou espaços tinham potencialidade de desenvolvimento de COP; enquanto Santos (2018) e Campos (2020) fizeram esse empreendimento nos ambientes digitais explorados pelos professores.

O tema 4, “Revisão sobre COP” refere-se aos trabalhos que não analisaram um ambiente ou desdobramento específico da Comunidade de Prática, mas desenvolveram uma revisão teórica sobre o tema, discutindo suas características e implicações.

Por fim, a categoria 5, “Como cultivar COP” apresenta o processo de criação e implementação de uma comunidade de prática, Souza (2021) apresenta dez eixos que orientam o cultivo de Comunidade de Prática para a Formação Continuada de professores, sendo de grande apoio para aqueles que também pretendem desenvolvê-las.

O trabalho mais antigo selecionado foi desenvolvido em 2008, enquanto a mais recente data de 2025, este indicativo nos faz crer que apesar de recente, as pesquisas relacionadas a comunidades de prática e formação continuada estão em expansão, e é necessário que ocupemos este espaço, contribuindo à literatura sobre o tema.

O Estado do Conhecimento é uma etapa essencial no desenvolvimento do conhecimento científico, pois nos aproxima do contexto de produção já existente, instigando a reflexão sobre o tema e a análise sobre que espaços explorar com a nossa própria pesquisa, que participará deste rico contexto também. Especificamente, auxiliou-nos a compreender nossa pesquisa, ao considerarmos os estudos realizados em diferentes contextos, com diferentes perspectivas teóricas e metodológicas.

Os trabalhos que se pautavam na revisão de literatura sobre comunidades de prática e formação continuada de professores estabeleceram um ponto de pesquisa de referências

bibliográficas e reflexões sobre estas relações, que nos auxiliaram na iniciação da reflexão e aplicação para o contexto específico da nossa pesquisa.

As pesquisas anteriores à esta dissertação também nos subsidiaram no pressuposto de que as comunidades de prática são uma alternativa de formação continuada favorável ao desenvolvimento dos professores, por seu caráter coletivo, dialógico e reflexivo, que implica diretamente na prática dos participantes, possibilitando um repertório coletivo de práticas e ciclos reflexivos de aprendizagem.

Quanto à lacuna que este trabalho pode ocupar, refletimos especificamente sobre a conexão entre a formação continuada contextualizada na prática e concepções de professores de língua inglesa. Apenas um trabalho identificado aproximou-se da nossa pesquisa, por também tratar de língua inglesa, mas em outro contexto: Campos (2020), analisou a emergência de comunidades de prática a partir de ambientes digitais de interação dos professores de língua inglesa.

Portanto, acreditamos que neste contexto de investigação, as comunidades de prática no processo de formação continuada de professores de língua inglesa promoveriam a interação, compartilhamento de saberes, compreensão e reflexão sobre a práxis, podendo gerar um ambiente de bem-estar para os professores envolvidos, diminuindo a solidão na docência.

Para isso, seguiremos tensionando as conceituações que envolvem língua inglesa, formação continuada e as professoras participantes de nossa pesquisa.

3 LÍNGUA INGLESA: O DIREITO DA APROPRIAÇÃO

Neste capítulo da dissertação buscamos desenvolver definições e objetivos sobre ensino de Língua Inglesa na educação básica, pontuando a função social e o direito de apropriação dela pelos educandos, portanto, necessariamente discutindo sobre direito e cidadania.

Um dos desafios no desenvolvimento da língua inglesa como disciplina na educação básica brasileira é a concepção de que a aprendizagem do idioma não é algo para todos. A partir desse pensamento se naturaliza o sucateamento e não-investimento em estrutura e carga horária para a disciplina, principalmente nas escolas públicas.

Discutir sobre a educação como direito envolve o compromisso ético e político de prover este direito a todos, independente de classe social ou região do estudante.

Aprender e ensinar fazem parte da experiência humana, enquanto vivemos experienciamos diferentes contextos e diariamente somos expostos a situações em que aprendemos com os outros e também os ensinamos:

A educação como formação, como processo de conhecimento, de ensino, de aprendizagem, se tornou, ao longo da aventura no mundo dos seres humanos, uma conotação de sua natureza, gestando-se na história como vocação para a humanização [...] não é possível ser gente sem, desta ou daquela forma, se achar entranhado numa *certa prática educativa*. (Freire, 2021, p. 26).

Seguindo a ótica freiriana, quando o acesso à educação é negado às crianças e adolescentes, é prejudicada a própria vocação para a humanização dessas pessoas. Portanto, a relação entre educação de qualidade e exercício da cidadania são intrínsecas.

A partir da conexão entre a educação e o exercício da cidadania, Freire (2021, p. 26) responsabiliza o Estado sobre a provisão plena de tal direito aos cidadãos, demarcando quão doloroso são os efeitos da negação à uma educação de qualidade para todos: “quão violenta é a política da Cidade, como Estado, que interdita ou limita ou minimiza o direito das gentes, restringindo-lhes a cidadania ao negar educação para todos”.

Freire (2021) também relembra sobre as definições de cidadão e cidadania, pontuando que cidadão é o indivíduo na fruição dos direitos civis e políticos de um Estado, enquanto a cidadania relaciona-se com a condição de cidadão, ou seja, com o desfrute dos seus direitos e do direito de ter deveres de cidadão. Entre estes direitos, está o acesso à educação de qualidade, desocultadora de verdades, que possibilita o pensamento crítico e a intervenção no mundo em que se vive.

Considerando a não existência de neutralidade da educação, o próprio conceito de ‘educação de qualidade’ carrega um teor político e pode ser encarado por diferentes lentes, pois

“é impossível pensar educação de forma neutra, é impossível igualmente pensar a valoração que se dê a ela neutralmente [...] valores são vistos de ângulos diferentes, em função de interesses de classes ou de grupos” (Freire, 2021, p. 47), assim, buscamos explicitar por quais ângulos estamos olhando quando utilizamos este termo.

Abordando o conceito de “educação para qualidade”, Freire (2021) entende que estamos referindo-nos a uma certa educação que objetiva a qualidade, no entanto, para a definirmos é necessário compreender sua volatilidade:

Uma certa qualidade com que sonhamos, um certo objetivo. Mas, exatamente porque não há uma qualidade substantiva, cujo perfil se ache universalmente feito, uma qualidade da qual se diga: *esta é a qualidade*, temos de nos aproximar do conceito e nos indagar em torno de que qualidade estamos falando. E exatamente quando percebemos que há qualidades e qualidades, enquanto qualidade terciária, quer dizer valor que atribuímos aos seres, às coisas, à prática educativa. (Freire, 2021, p. 49)

Os discursos neoliberais, que pautam “soluções” genéricas para os desafios da educação, se apropriam de alguns conceitos na defesa de sua visão educacional. “Qualidade”, “excelência”, e “resultado” estão entre os jargões normalmente repetidos nessa empreitada, que não considera o contexto social e cultural único presente em cada sala de aula, mas se relacionam a movimentos de contratos lucrativos e produção de mão-de-obra para o mundo do trabalho neoliberal. Assim, Freire (2021) destaca que as compreensões de um elitista e de um democrata sobre o conceito de qualidade, são diferentes:

Um elitista compreende a expressão como uma prática educativa centrando-se em valores das elites e na negação implícita dos valores populares. O culto da sintaxe dominante e o repúdio, como feiura e corruptela, da prosódia, da ortografia e da sintaxe populares. Por outro lado, um democrata radical, jamais sectário, progressivamente pós-moderno, entende a expressão como *a busca de uma educação séria, rigorosa, democrática, em nada discriminadora nem dos renegados nem dos favorecidos*. Isso, porém, não significa uma prática neutra, mas desveladora das verdades, desocultadora, iluminadora das tramas sociais e histórias. Uma prática fundamentalmente ética contra a exploração dos homens e das mulheres e em favor de sua vocação de ser mais. (Freire, 2021, p. 49), [grifo nosso].

Apoiamo-nos na segunda definição trazida pelo Patrono da Educação Brasileira para guiar nossas discussões sobre qualidade e educação. Assim, quando falamos sobre o direito de acesso à educação de qualidade neste trabalho, nos referimos à educação libertadora, que possibilita a apreensão crítica do mundo e o entendimento de que é possível intervir nele como seres históricos e sociais.

3.1 A Língua Inglesa é de quem? Globalização e Apropriação

A fim de abordarmos a função social da aprendizagem da língua inglesa, entendemos que antes é necessário a caracterizar, destrinchando diferentes discursos que implicam na compreensão da disciplina e de seus objetivos na educação básica brasileira.

Enquanto vivemos uma era de fronteiras cada vez mais abstratas, a relação entre a língua inglesa e a globalização se destaca como intrínseca, Assis-Peterson e Cox (2007, p. 5) já consideravam este vínculo “inalienável”, e destacam sua vastidão:

Nos tempos da globalização, o inglês se dissemina por todas as esferas de atividades sociais. Em nenhum outro tempo da história da humanidade, os homens precisaram tanto de uma língua comum como agora, ao serem reunidos pelo/no ciberespaço. (Assis-Peterson; Cox, 2007, p. 5)

Consideramos relevante para o desenvolvimento do texto pontuar que a autora é participante ativa do Grupo de Pesquisa e Estudos em Tecnologia Educacional e Educação a Distância (GETED), o que reflete nas considerações tecidas no trabalho quanto à cultura digital, devido a leituras e discussões na área, que se interseccionam com as temáticas entre língua inglesa e formação e, também por considerarmos que vivemos imersos numa sociedade digital.

Para Lévy (2010), a cibercultura é um conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), práticas, atitudes, modos de pensar e valores que se desenvolvem juntos com o crescimento do ciberespaço. Assim, no contexto da cibercultura, experienciamos diferentes idiomas, culturas, diálogos, formas de ser e viver (Paniago; Santos; Dorsa, 2021).

Deste modo, a cibercultura se conecta com o contexto de expansão da língua inglesa a partir da globalização e ainda com os usos locais da língua pelos alunos. Pois, por meio do acesso à internet o aluno pode encontrar diferentes informações, expressões e culturas a partir da língua inglesa, não só com falantes nativos de países falantes de língua inglesa, mas com pessoas de todo mundo que também tem a língua inglesa como língua adicional. Portanto, incitamos discussões para (re)pensar o processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa de forma crítica e contextualizada, pontuando sobre as implicações desta ação.

O vínculo entre a língua inglesa, globalização e ciberespaço desperta diferentes compreensões entre os estudiosos e profissionais da área. Assis-Peterson e Cox (2007) mapeiam e dividem essas leituras em três grupos diferentes: 1) a leitura ingênua, 2) a leitura crítica e 3) a leitura crítica da leitura crítica.

A leitura ingênua seria considerar o vínculo da língua com o fenômeno da globalização como neutro, que em nada afeta a nossa realidade e as relações de poder no mundo, como as autoras explicam:

Leituras ingênuas que explicam a ampla difusão do inglês ressaltando [...] seu caráter neutro como meio de comunicação entre falantes de diferentes línguas maternas, uma vez que a utopia do esperanto, entre outras propostas de criação artificial de uma língua internacional desenraizada de fronteiras geopolíticas, não vingou. Quer dizer, na falta de um esperanto bem-sucedido, “esperantiza-se” o inglês. (Assis-Peterson; Cox, 2007, p. 5)

Partindo para as leituras críticas, Assis-Peterson e Cox (2007) explicam que nessas estão presentes aqueles que se opõem às concepções ingênuas iniciais, ao desconfiarem da intitulada neutralidade do inglês, alguns pensadores provenientes da Escola de Frankfurt aplicaram essa perspectiva crítica das relações estabelecidas a partir da expansão da língua inglesa, reconhecendo a presença da ideologia burguesa, como “mecanismo de distorção da realidade e legitimação das relações assimétricas de poder”, (Assis-Peterson E Cox, 2007, p. 6), outros dentro desta leitura, também leem o vínculo entre a globalização e língua inglesa como “obra diabólica dos Estados Unidos” (Assis-Peterson; Cox, 2007, p. 6).

Aprofundando, chegamos à chamada leitura crítica da leitura crítica, à qual este trabalho se alinha teoricamente, nessa perspectiva Assis-Peterson e Cox (2007) continuam suas contribuições dissertando sobre a difusão do inglês como poder simbólico de dominação cultural dos países hegemônicos e ainda como ameaça ao multilinguismo, no entanto, também reconhece-se que “enunciados por meio de línguas locais, os discursos insurgentes surgiram pouco efeito” (Assis-Peterson; Cox, 2007, p. 7), assim, a apropriação do inglês também pode potencializar contradiscursos em frente à disseminação do pensamento neoliberal.

Ampliamos esta discussão trazendo as reflexões de bell hooks¹ a partir do poema “The Burning of Paper Instead of Children” da autora Adrienne Rich (2016), que diz “esta é a língua do opressor, mas preciso dela para falar com você” (tradução nossa). Em ‘Ensinando a Transgredir: A educação como prática da liberdade’, hooks (2017) cita como o poema de Rich despertou sua consciência sobre o vínculo entre língua e dominação.

A autora aborda este vínculo contextualizando a história dos povos negros, que foram levados escravizados da África para os Estados Unidos, sendo de diferentes tribos, foram roubados de sua terra, família e vínculos. No novo território, além da crueldade da escravidão, perderam sua língua materna e comunidade, precisando da língua inglesa para comunicar-se. hooks aborda como a apropriação dessa língua pode ter sido dolorosa, e pontua “sei que não é

¹ A escritora bell hooks assina seu pseudônimo apenas em letras minúsculas, como escolha para apontar que o mais importante em seus livros são as substâncias, não quem os escreveu. Respeitando o desejo e legado da autora, o escreveremos da mesma forma nesta dissertação.

a língua inglesa que me machuca, mas o que os opressores fazem com ela, como eles a moldam para transformá-la num território que limita e define, como a tornam uma arma capaz de envergonhar, humilhar e colonizar” (hooks, 2017, p. 224). Tal afirmação implica que este território criado dentro da língua com a intenção de limitar e definir, pode ser disputado.

Jenkins (2012) reflete sobre a proporção entre materiais de língua inglesa moldados a partir das variações hegemônicas (Estados Unidos e Inglaterra) em relação aos materiais focados no uso local ou nos potenciais contextos de comunicação dos estudantes não-nativos:

Assim, aprendizes de inglês que têm maior probabilidade de utilizar o inglês para comunicar-se com outros NNEs (falantes de língua inglesa não-nativos) que com NES (falantes de língua inglesa nativos), frequentemente ainda estão sendo encorajados a objetivar por um tipo de inglês que britânicos ou norte-americanos usam entre si. (Jenkins, 2012, p. 487), (tradução nossa).

Jenkins também acrescenta suas observações quanto ao uso da língua inglesa por falantes não-nativos em contextos multiculturais a partir de uma experiência com uma sala de aula de Língua Inglesa com pessoas de diferentes línguas maternas:

Primeiramente, apesar deles geralmente ‘aprenderem’ as regras ensinadas, esses estudantes tendiam a não as utilizar em contextos naturais de conversa. Em outras palavras, quando falavam livremente entre eles, seja dentro ou fora de sala, eles normalmente utilizavam outras formas que pareciam ser influenciadas por seu uso individual da língua materna e fatores relacionados ao próprio inglês (na medida em que todos favoreciam uma mesma forma ‘incorreta’, independente de sua língua materna). (Jenkins, 2012, p. 487), (tradução nossa).

Uma variação deste uso ‘incorreto’ é abordada por hooks, dentro de sua contextualização sobre a relação da língua inglesa com os afro-americanos, citando a transformação do inglês numa “contralíngua” (Hooks, 2017, p. 227), a autora exemplifica a partir do inglês cantado nos *spirituals*:

Muitas vezes, o inglês usado na canção reflete o mundo quebrado, despedaçado, dos escravos. [...] No uso incorreto das palavras, na colocação incorreta das palavras, havia um espírito de rebelião que *tomava posse* da língua como local de resistência. Um uso de inglês que rompia com o costume e o sentido padronizados, de tal modo que os brancos muitas vezes não conseguissem compreender a fala dos negros, transformou o inglês em algo mais que a simples língua do opressor. (Hooks, 2017, p. 227), (grifo nosso).

Essa discussão reforça a potencialidade que possui a apropriação da língua inglesa, pois ela deixa de ser a ‘simples língua do opressor’ e transforma-se em um veículo de mensagens de resistência e discursos insurgentes. A autora hooks conclui: “Tomamos a linguagem do opressor e voltamo-la contra si mesma. Fazemos das nossas palavras uma fala contra-hegemônica, libertando-nos por meio da língua” (Hooks, 2017, p. 233).

No artigo “Os conceitos de apropriação: contribuições à Ciência da Informação”, Batista (2018) discute diferentes definições e conceitos para ‘apropriação’ nas áreas do conhecimento, além das definições etimológicas e aproximações a partir de sinônimos. O que se aplica ao nosso contexto de pesquisa é o conceito de “apropriação como construção de sentido”, onde é demarcado, principalmente, o processo que envolve a apropriação:

Um processo que é ao mesmo tempo informativo, comunicativo, educativo, cognitivo, social e cultural: o processo da apropriação, que proporciona ao sujeito *a produção de si, a interpretação de si e a expressão de si*. Nesse sentido, a apropriação é um processo no qual o sujeito “torna seu” um objeto do mundo, ajustando-o, moldando-o a si, atuando afirmativamente nos processos de negociação com os signos, com a cultura. Nesse processo, o objeto, material ou não, sofre um deslocamento espaço-temporal promovido pelo sujeito, que pode alterar ou confirmar o sentido dado pelo seu ambiente de origem, ou seja, *pode ressignificar o mundo que lhe chega, a partir de suas percepções, suas expectativas e seus interesses das e pelas atividades*. (Batista, 2018, p.8), (grifo nosso).

Entendemos que a apropriação não é uma ação passiva, mas uma construção que se envolve na identidade do aprendiz e afeta a forma como ele interage consigo e com o mundo. No caso da apropriação de uma língua, aos poucos o estudante consegue construir novos sentidos, reinventando a si e sua identidade.

3.1.1 Língua Franca e o objetivo do ensino de Língua Inglesa

Há diferentes denominações sobre as perspectivas de ensino da língua inglesa pelo mundo, algumas são: Língua Estrangeira (LE), Língua Adicional (LA), Língua de Acolhimento (LAC) e Língua Franca (LF). Língua Estrangeira segue como o termo mais genérico e comum neste âmbito, definida por Leffa (2016, p. 23) como a denominação utilizada quando “a comunidade não usa a língua estudada na sala de aula”, enquanto Rajagopalan (2003, p. 65) já alerta sobre noções mais colonialistas da denominação ‘estrangeira’, dizendo: “a palavra “estrangeira” é comumente reservada para qualificar uma outra língua que conta com mais respeitabilidade que a língua materna de quem fala”, pretendemos afastar-nos deste tipo de concepção, buscando uma abordagem sobre a língua inglesa coerente com o momento de multiculturalidade vivido, como também destacado por Assis-Peterson e Cox:

O privilégio do inglês hoje até pode ter sua origem vinculada ao imperialismo americano, mas esse fato torna-se secundário. Mundializado, ele se desprende de suas raízes e ganha existência própria como idioma desterritorializado, apto a ser camaleonicamente apropriado, re-significado, re-entoadado, por falantes de diferentes línguas maternas nas interações entabuladas nos fluxos comunicacionais imprevisíveis da modernidade-mundo (Assis-Peterson; Cox, 2007, p. 8)

Deste modo, dentro da perspectiva de um inglês mundializado, que pode ampliar a força do discurso insurgente e de mensagens de resistência, nos alinhamos à conceituação da Língua Inglesa como Língua Franca (ELF), para abordarmos os efeitos e objetivos do ensino-aprendizagem de inglês nas escolas brasileiras.

Jenkins (2012, p. 486) define a língua franca como “meio de comunicação entre pessoas que vêm de diferentes contextos de primeira língua” (tradução nossa), ou seja, é o uso plural da língua inglesa para conectar pessoas de origens distintas, não apenas conectar falantes estrangeiros e nativos de inglês.

Também aborda língua franca Kanavillil Rajagopalan, dizendo:

As chamadas “línguas francas” [...] são todas elas formas de comunicação que tiveram *origem no contato efetivo entre povos*, processo que continua com maior força nos dias de hoje em razão do encurtamento de tempo e espaço, que é marca registrada do momento histórico em que vivemos (Rajagopalan, 2003, p. 68), (grifo nosso).

Dessa maneira, há um caráter interativo e multicultural que carrega essa abordagem sobre o idioma. Ao abordar a língua inglesa como língua franca descentraliza-se certos territórios falantes de língua inglesa como “molde” ou “objetivo” de expressão e proficiência no idioma, permitindo trabalhar a disciplina para usos locais pelos estudantes e comunicação em contextos de interculturalidade, contrapondo noções cristalizadas sobre o uso da língua.

Em relação às noções cristalizadas, Rajagopalan (2003) conscientiza-nos sobre a necessidade de acompanhar as mudanças que acontecem atualmente, principalmente nos cenários sociais e geopolíticos:

Os nossos conceitos básicos relativos à linguagem foram em grande parte herdados do século XIX, quando imperava o lema “Uma nação, uma língua, uma cultura”. Previsivelmente eles estão se mostrando cada vez mais incapazes de corresponder à realidade vivida neste novo milênio, realidade marcada de forma acentuada por novos fenômenos e tendências irreversíveis como a globalização e a interação entre culturas, com consequências diretas sobre a vida e o comportamento cotidiano dos povos, inclusive no que diz respeito a hábitos e costumes linguísticos (Rajagopalan, 2003, p. 26).

Portanto, faz-se necessário abordar e conceituar o ensino de língua a partir do contexto atual de mudanças, marcado pela interação entre pessoas de diferentes culturas. Jenkins (2012) destaca a relação entre os falantes não-nativos e nativos de língua inglesa como língua franca, abrindo críticas sobre a rigidez do sistema sintático da língua e a hierarquização das diferentes variações linguísticas.

Os falantes nativos de inglês constituem uma pequena minoria entre aqueles que usam o inglês com o propósito de comunicação intercultural e, portanto, a maioria que o utiliza são os falantes não-nativos de língua inglesa, que não deveriam sentir

necessidade de recorrer aos outros para o uso apropriado do inglês (Jenkins, 2012, p. 487), (tradução nossa).

Também Leffa (2016, p. 92) pontua o cenário da globalização do inglês, sinalizando que, “para cada falante nativo há dois falantes não-nativos que a usam [língua inglesa] para comunicação”, tal informação confronta novamente concepções cristalizadas de que a língua inglesa pertence a certa nação ou fronteira e afeta diretamente a forma como o componente curricular deve ser abordado na educação básica por alunos, responsáveis, professores e gestores.

Rajagopalan (2004) também critica as relações entre falantes nativos e não-nativos de língua inglesa dentro do mercado de língua estrangeira, onde o inglês é o produto mais vendido. Ele aborda o diferente tratamento deferido a professores de inglês que o falam como língua nativa em contraste com aqueles que o falam como segunda língua, nesta lógica de venda, o falante nativo recebe uma autoridade, como se fosse proprietário oficial da língua, enquanto os professores não-nativos são relegados como “cidadãos de segunda classe na profissão de ensino de língua estrangeira, sem esperanças de redenção ou emancipação” (2004, p. 287), (tradução nossa).

As implicações de ser um ‘cidadão de segunda classe’ dentro do seu cotidiano e profissão tem diferentes efeitos na vida e perspectivas desses professores, que podem possivelmente também influenciar seus alunos a desenvolverem esse mesmo complexo, perseguindo eternamente padrões de fala para serem, ao menos, próximos do ideal nativo, desconsiderando a sua identidade e contexto.

O fato de não ser um falante nativo e, pior ainda, nunca poder tornar-se um, independentemente do tamanho do esforço aplicado, muitas vezes se torna uma fonte de ansiedade e frustração profissional, atormentando suas vidas continuamente e fazendo-os sentir constantemente a tentadora sensação de ansiar por um ideal inatingível (Rajagopalan, 2004, p. 287), (tradução nossa).

Esse ideal, além de inatingível, afeta consideravelmente a autoestima dos estudantes e dos professores de Língua Inglesa, nessa lógica, eles nunca serão suficientemente bons, como apoiado por Rajagopalan em outro texto:

Não é de estranhar que o ensino de língua estrangeira ainda leve muitos alunos a se sentirem envergonhados da sua própria condição linguística. Pois o lado mais nocivo e macabro da ideologia que norteou, durante muito tempo, os programas de ensino de língua estrangeira é que, como resultado direto de determinadas práticas e posturas adotadas em sala de aula, os alunos menos precavidos se sentiam diminuídos em sua autoestima, passando a experimentar um complexo de inferioridade. A língua estrangeira que a sustenta sempre foram apresentadas como superiores às dos discentes (Rajagopalan, 2003, p. 68).

Essas práticas criam nos alunos um bloqueio no processo de ensino-aprendizagem e interação com a língua inglesa na escola, influenciados estruturalmente a acreditar que não são capazes de se apropriar deste conhecimento. Assim, o ensino-aprendizagem de língua inglesa que diminui o valor da língua materna e dos referenciais culturais dos estudantes, estabelece um cenário de uma corrida, em que independente do esforço, a linha de chegada sempre estará distante para eles.

Esta percepção também é exposta e criticada por Rajagopalan (2003), quanto aos pressupostos associados à afirmação chomskyana de que o falante com competência linguística perfeita é o nativo, pois, nessa métrica:

Nenhum falante não nativo jamais pode sonhar em adquirir um domínio perfeito do idioma. Isso naturalmente levou à consequência de que o ensino de língua estrangeira fosse, durante muito tempo, considerado um empreendimento com um objetivo inatingível – não só na prática, como também em princípio (Rajagopalan, 2003, p. 67).

Portanto, é necessário refletir e questionar os objetivos do ensino-aprendizagem de língua inglesa, passando de “falar como um nativo” para “comunicar-se no mundo e com o mundo”, preservando a identidade dos alunos e professores envolvidos neste processo. O próprio Rajagopalan (2003, p. 70) indica como propósito do ensino de línguas estrangeiras “formar indivíduos capazes de interagir com pessoas de outras culturas e modo de pensar e agir. Significa transformar-se em cidadãos do mundo”.

O caráter de cidadão do mundo promove aos estudantes a chance de explorarem criticamente suas identidades, que são constantemente influenciadas por diferentes fatores dentro do multiculturalismo crítico (ou “perspectiva intercultural crítica”), como nos é apresentado por Canen e Oliveira:

O projeto multicultural [...] insere-se em uma visão pós-moderna de sociedade, em que a diversidade, a descontinuidade e a diferença são percebidas como categorias centrais. Da mesma forma, contrapondo-se à percepção moderna e iluminista da identidade como uma essência, estável e fixa, o multiculturalismo percebe-a como descentrada, múltipla e em processo permanente de construção e reconstrução (Canen; Oliveira, 2002, p. 61).

Entendemos que atualmente, apesar da valorização de variações linguísticas hegemônicas ainda ser predominante (Jenkins, 2012), há grande avanço no campo do ensino-aprendizagem de idiomas quanto ao foco na comunicação entre pessoas e acesso à cultura e conhecimento de contextos de diversidade, principalmente no meio acadêmico. Rajagopalan (2004) também pontua que em sua pesquisa, de um ponto geracional, professores com menos tempo de profissão, presumidamente mais jovens, também se preocupavam menos sobre não

serem falantes nativo do que aqueles que estavam há mais de dez anos na profissão, demonstrando significativo avanço neste campo.

Conscientes do efeito de renegociação e realinhamento de identidades a partir do contato entre pessoas, povos e culturas (Rajagopalan, 2003), cabe alertar sobre o bem-estar em relação à aprendizagem e vivência dentro de uma segunda língua:

Se torna cada vez mais urgente entender o processo de ‘ensino-aprendizagem’ de uma língua “estrangeira” como parte integrante de um amplo processo de redefinição de identidades. Pois as línguas não são meros instrumentos de comunicação, como costumam alardear os livros introdutórios. As línguas são a própria expressão de identidades de quem delas se apropria. Logo, quem transita entre diversos idiomas está redefinindo sua própria identidade. Dito de outra forma, quem aprende uma língua nova está se redefinindo como uma nova pessoa. (Rajagopalan, 2003, p. 69)

Quanto ao processo de redefinição de identidades, exemplificamos mais uma vez a partir das reflexões de bell hooks sobre a potência contra hegemônica do vernáculo negro. A variação do inglês utilizada pelos afro-americanos é disruptiva no sentido em que: “a ruptura com o inglês padrão possibilita a rebelião e a resistência. Transformando a língua do opressor, criando uma cultura de resistência, os negros criaram *uma fala íntima que podia dizer muito mais do que as fronteiras do inglês padrão permitiam*”, (Hooks, 2017, p. 228), (grifo nosso). Portanto, se limitados apenas à variação padrão do inglês, se perderia parte da expressão de identidade e cultura deste povo, neste sentido destacamos a importância dos estudos sobre diferentes variações da língua inglesa e como isso pode afetar os estudantes e a sua compreensão sobre identidade.

Rajagopalan (2003) define como elemento central para um processo saudável de apropriação de uma nova língua, portanto, assunção de uma nova identidade, a autoestima. É por meio da autoestima que o aprendiz conceberá que aquela cultura que ele está acessando não é superior à dele, como é, muitas vezes, tendenciado por discursos colonialistas. Nas palavras de Rajagopalan (2003, p. 70): “O importante em todo esse processo é jamais abrir mão do nosso direito e dever no que tange à nossa “autoestima”. É preciso dominar a língua estrangeira, fazer com que ela se torne parte da nossa própria personalidade; e jamais permitir que ela nos domine”.

Ao falarmos sobre identidades é importante destacar que, mesmo o inglês não estando atrelado a um território específico devido a sua expansão a partir da globalização e seu uso multicultural, ele não é neutro e sem origens políticas, como uma variação de esperanto idealmente seria. Conforme na crítica de leitura ingênua da língua inglesa, previamente abordada com base em Assis-Peterson e Cox (2007).

Assim, destacamos o que Rajagopalan (2004, 2005a, 2005b) chama de *World English*², proposta próxima da concepção de inglês como língua franca. Ele é caracterizado pelo autor como uma língua internacional, por ter deixado de ser monopólio de uma só nação.

Portanto, enquanto o inglês for uma língua internacional, ela não pode ser posse de nenhum território, logo, não tem falantes nativos (Rajagopalan, 2004). Tal informação implica no questionamento de qual inglês devemos ensinar: “Em relação à pergunta “qual variedade a ser prestigiada?”, respondo: “Nenhuma” ou, o que dá na mesma: “Todas””. (Rajagopalan, 2009, p. 45).

3.2 O Inglês na Escola

A partir desta contextualização, continuamos abordando sobre as implicações que o tratamento da língua inglesa a partir de uma ótica crítica pode trazer a escola, possibilitando a superação de crenças cristalizadas de desvalorização da língua materna que podem afetar negativamente a autoestima dos alunos e rumando para uma educação que possibilite a eles se entenderem como cidadãos do mundo, visto o direito de seu acesso ao processo ensino-aprendizagem do idioma, como uma forma de expressar-se no mundo globalizado, e de conquista de espaço para serem ouvidos e considerados, em um contexto que exclui cada vez mais.

3.2.1 Inclusão e exclusão

Quando falamos em ‘exclusão’ torna-se necessário contextualizar sua atuação na educação, bem como da ‘inclusão’. Como estamos falando do ensino de Língua Inglesa na educação básica brasileira, é importante pontuar a realidade de barreiras e desafios enfrentados, principalmente pelos alunos e educadores de escolas públicas, destacamos: a questão de gênero, sexualidade, racismo, classe social, entre outras. Estas barreiras funcionam como mecanismos que marginalizam os estudantes, perpetuando sua exclusão. Portanto, estão diretamente relacionadas à interação que o aluno terá com a educação, pois é o contexto em que ele está inserido.

² Apesar da aproximação teórica da concepção de *World English* com a Língua Franca, pautamos nossa dissertação utilizando-nos prioritariamente do conceito de Língua Franca, por ser este o mais utilizado nas pesquisas da área e nos documentos nacionais da educação.

Os autores Booth e Ainscow (2002) abordam o desenvolvimento da inclusão na escola, citando como caminho a revisão do ambiente com três indicadores: 1) estabelecendo valores inclusivos; 2) integrando intervenções, formando alianças e; 3) removendo barreiras, mobilizando recursos, repensando o apoio. Desse modo, alcançar-se-ia o desenvolvimento inclusivo por meio da reflexão e ação de adultos e crianças em colaboração.

A autora bell hooks discute sobre classe social na sala de aula, pontuando sua própria experiência como uma pessoa de origem periférica chegando na Universidade de Stanford, nos Estados Unidos. Ela pontua que inicialmente imaginava que os impeditivos em relação a sua classe social se restringiriam à questão monetária, mas concluiu que também afetavam outros fatores: “a classe social não era mera questão de dinheiro, [...] ela moldava os valores, as atitudes, as relações sociais e os preconceitos que definiam o modo como o conhecimento seria distribuído e recebido” (hooks, 2017, p. 263).

Aproximando o contexto para a sala de aula, hooks continua sua discussão:

Os valores burgueses na sala de aula erguem uma barreira que bloqueia a possibilidade de confrontação e conflito e afasta a dissensão. Os alunos são frequentemente silenciados por meio de sua aceitação de valores de classe que os ensinam a manter a ordem a todo custo. Quando a obsessão pela preservação da ordem é associada ao medo de “passar vergonha”, de não ser bem-visto pelo professor e pelos colegas, é minada toda possibilidade de diálogo construtivo (Hooks, 2017, p. 237)

Sabemos que o contexto estadunidense se diferencia do brasileiro, mas as observações feitas por bell hooks evidenciam uma realidade que se desdobra dentro de diversas salas de aula no ensino de línguas, principalmente quando o referencial cultural da aula de inglês não tem conexão nenhuma com o contexto dos alunos. Por que um aluno de periferia se sentiria incluído em uma aula de língua inglesa planejada a partir de referenciais culturais completamente desconhecidos ou inacessíveis a ele? O silêncio e falta de interação com a aula se constroem a partir desses aspectos.

Leffa (2009) discute especificamente por um ensino de idiomas mais incluyente no contexto social atual, falando sobre como não há interesse numa sociedade competitiva em possibilitar que o conhecimento seja construído igualmente, dessa forma, mesmo com a gratuidade da educação, se perpetua o abismo entre “escola de rico, onde se aprenderia mais, e a escola de pobre, onde se aprenderia menos” (Leffa, 2009, p. 116). Esse contexto se amplia para a conjuntura atual, em que se populariza entre as escolas particulares a implantação do ensino de inglês bilíngue, onde os alunos têm maior carga horária da disciplina, em contraste com a escola pública, em que a carga horária raramente passa de duas aulas semanais, além da discrepância em relação a recursos. Como também critica Assis-Peterson e Cox:

Os pais das classes trabalhadoras que não podiam pagar para que seus filhos frequentassem escolas de idiomas, certamente, não poderão custear o ensino bilíngue. Quer dizer, eles continuam à espera de solução para a calamidade que é o ensino de inglês na escola pública. Enquanto a educação privada mobiliza-se para acertar o passo com os fluxos econômicos, sociais, culturais, do sistema e a agenda global, a pública os ignora, intensificando a marginalização dos que “não-têm”, para os que têm uma educação de qualidade, vislumbra-se a inserção no mercado de trabalho internacional; para os que “não-têm”, para a multidão inempregáveis, estão destinadas as sobras do banquete da globalização. (Assis-Peterson; Cox, 2007, p. 13)

A compreensão deste abismo entre oportunidades a partir das classes sociais não pode ser ignorado, mesmo sendo uma realidade difícil de engolir, é importante denunciar as condições com as quais estamos lidando ao discutir sobre uma educação de qualidade em língua inglesa, e não as naturalizar, como imutáveis. Pontuamos que mesmo lutando e praticando ações acolhedoras de referenciais culturais conhecidos pelos estudantes, fatores como: investimentos devidos na área, recursos como caixas de som, projeção, computadores, etc., também afetam diretamente e diariamente o desenvolvimento das aulas, portanto, é fundamental que não isentemos ou desistamos de cobrar o papel do Estado em prover estas condições.

Voltando a Booth e Ainscow (2002), é necessário desenvolver valores inclusivos, ou seja, mostrar que aquele conhecimento [o da língua inglesa] é também de povos de diferentes culturas, classes sociais, etnias e gênero, assim, podemos tornar a aula de língua inglesa um ambiente integrador, em que os alunos se sintam seguros para superar o receio e apreensão com a língua e serem definitivamente incluídos no processo de ensino-aprendizagem dela.

Como se conecta os comentários de Marília Gabriela de Menezes e Maria Eliete Santiago quanto às contribuições de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório:

Vivenciar a liberdade e construir o pensamento crítico requer que as palavras trabalhadas nas instituições escolares não sejam apenas “palavras da escola”, mas “palavras da realidade”, *em que acontecimentos do mundo, a dinâmica da vida com suas lutas possibilidades, bem como as experiências dos (as) estudantes, sejam, analisados e articulados com os diferentes tipos de conhecimentos.* (Menezes; Santiago, 2014, p.54), (grifo nosso).

O processo de exclusão não é simples de ser superado de maneira expressiva, afinal, a escola é uma tela onde aparecem os problemas sociais que a sociedade como um todo enfrenta, não apenas a escolar. Mas ações afirmadoras em relação aos alunos são grandes passos de inclusão e geram implicações positivas, mesmo que aparentemente apenas num contexto local. O trabalho educativo se constrói aos poucos e coletivamente, quanto mais a escola praticar ações pedagógicas afirmativas, mais inclusão poderemos enxergar nas salas de aula.

3.2.2 Educação libertadora e currículo

A indispensabilidade do acesso à aprendizagem crítica e libertadora da língua inglesa pelos estudantes brasileiros relaciona-se então às possibilidades de desenvolverem-se como cidadãos do mundo, objetivando “desenvolver a consciência crítica capaz de perceber os fios que tecem a realidade social e superar a ideologia da opressão” (Menezes, Santiago, 2014, p. 50).

Considerando que nosso objeto de estudo é a Língua Inglesa enquanto disciplina na educação básica, que conforme já conceituado, é atravessada por ideologias hegemônicas de homogeneização cultural e ameaça ao multilinguismo, entendemos a necessidade de pontuar os conceitos de colonialismo e decolonialidade na educação para elucidar sobre os fios que tecem a realidade social.

Santiago, Candiotto e Santiago (2024) discorrem sobre a história da educação feminina no Brasil denunciando a exclusão das mulheres e relacionando esse processo a um projeto do colonialismo, cujos efeitos seguem naturalizados até os dias atuais: “A educação configurou-se nesta perspectiva como um mecanismo de dominação, ao reproduzir valores patriarcais, machistas, racistas e escravocratas – que se constituem como pilares do processo colonizatório” (Santiago; Candiotto; Santiago, 2024, p. 1434).

Voltando-nos à língua inglesa, enxergamos as correntes do colonialismo no abordado por Silva (2019, p. 164):

Toda a estrutura voltada ao ensino de inglês com base em modelos hegemônicos tem alicerce fortes na educação brasileira decorrentes dos materiais didáticos e de muitos professores que ainda se orientam por crenças pedagógicas que valorizam exacerbadamente tais modelos. (Silva, 2019, p. 164).

O colonialismo, dessa maneira, se aproxima da concepção bancária de educação, da qual nos alertou Freire, que traz deveras prejuízos para o aluno, minando sua participação no processo educativo e na própria sociedade, como apresentado por Menezes e Santiago (2014):

Nessa concepção, o (a) estudante é percebido como alguém que nada sabe, como ser passível de adaptação e ajuste à sociedade vigente. A curiosidade e a autonomia vão-se perdendo na produção do conhecimento, uma vez que o conhecimento é narrado pelo (a) professor (a) como algo acabado, estático. Assim, expõe-se o (a) estudante a um processo de desumanização (Menezes; Santiago, 2014, p. 49)

A ideia de educação decolonial se liga à educação libertadora, travando resistência, crítica e luta contra as ideias colonialistas e bancárias, apresentando alternativas ao projeto colonialista que intenciona convencer-nos que as estruturas sociais de opressão são acabadas e

estáticas, irreparáveis. As autoras Cyntia Vasconcelos e Cintielena Costa (2022, p. 5) assinalam que uma pedagogia decolonial “significa ter lugar de fala e de conquistas. É se perceber na sociedade enquanto sujeito que questiona e revoluciona o espaço de vivência”, que se relaciona, no nosso contexto, com a ‘autoestima’ (Rajagopalan, 2003) dos alunos na aprendizagem do idioma.

A fim de materializar nossas intenções, passamos a abordar sobre o currículo e os próprios documentos nacionais quanto ao desenvolvimento de língua inglesa, nos alinhamos ao conceito de currículo a partir das pesquisadoras Menezes e Santiago (2014):

As discussões no campo de currículo, cada vez mais, são ampliadas e aprofundadas, superando a concepção restrita e fragmentada, passando ele a ser visto como *instrumento de ação política e pedagógica*. Assim, retrata o conjunto de valores e interesses da sociedade como também a concepção de educação e de sujeito cuja materialidade ocorre na sala de aula. (Menezes; Santiago, 2014, p. 47), (grifo nosso).

Reconhecendo a amplitude política do currículo e sua participação na escolha por uma educação crítica e libertadora para os alunos, apresentamos o alinhamento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que caracteriza o ensino da língua inglesa na educação básica como Língua Franca:

O tratamento do inglês como língua franca o desvincula da noção de pertencimento a um determinado território e, conseqüentemente, a culturas típicas de comunidades específicas, legitimando os usos da língua inglesa em seus contextos locais. Esse entendimento favorece uma educação linguística voltada para a interculturalidade, isto é, para o reconhecimento das (e o respeito às) diferenças, e para a compreensão de como elas são produzidas nas diversas práticas sociais de linguagem, o que favorece a reflexão crítica sobre diferentes modos de ver e de analisar o mundo, o(s) outro(s) e a si mesmo (Brasil, 2018, p. 241).

O documento sugere uma educação linguística voltada para a interculturalidade, segundo Candau (2022) há crescentes expressões de interculturalidade no campo educacional, o que positivamente aumenta o reconhecimento da diversidade cultural, no entanto, alerta-se sobre o esvaziamento do tema, quando tratado isento de qualquer reflexão crítica ou transformadora não contribui aos interesses de mudança social, resultando em um “multiculturalismo liberal”, como pontuam as autoras Canen e Oliveira (2002, p. 63):

Há os que o concebem [multiculturalismo] apenas como a valorização da diversidade cultural, entendida de forma essencializada e folclórica. Nessa perspectiva o multiculturalismo é reduzido a um “adendo” ao currículo regular, definido como a comemoração de datas especiais, tais como “dia da consciência negra”, “dia do índio” e assim por diante. (Canen; Oliveira, 2002, p. 63).

Na busca por uma educação verdadeiramente crítica, há de assumir-se um compromisso diário com a reflexão sobre as tecituras que compõe a realidade social, portanto, nos

encaminhamos para o que Candau (2022) e Canen e Oliveira (2002) chamam de “interculturalidade crítica”:

Superar esta perspectiva [acrítica] é o que defende a interculturalidade crítica, que pode ser assim caracterizada: questiona as diferenças e desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais, etnicorraciais, de gênero, orientação sexual, religiosos, entre outros; parte da afirmação de que a interculturalidade aponta à construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados. (Candau, 2022, p. 680).

A educação linguística em língua inglesa, comprometida com uma prática crítica e intercultural se associa ao que é pontuado por Leffa (2016), quando explicando que a prática pedagógica escolar em língua inglesa supera a mera aprendizagem das quatro habilidades linguísticas – escuta, fala, leitura e escrita:

O ensino de língua estrangeira na escola não visa apenas ao desenvolvimento da habilidade linguística, característica dos cursos de línguas, por exemplo, entre outros aspectos, põe ênfase maior na função educacional da língua, reafirmando a relevância da noção de cidadania; debate a relação exclusão/inclusão e o domínio de uma língua estrangeira no mundo globalizado atual; e chama a atenção de que os objetivos do ensino de LE na escola são diferentes dos objetivos dos cursos de línguas (Leffa, 2016, p. 62).

Reconhece-se que a língua inglesa participa ativamente da formação integral dos estudantes na educação básica, não apenas como ferramenta de comunicação, mas como meio de acesso ao conhecimento, ao pensamento crítico e à participação ativa em uma sociedade globalizada. Dessa forma, a formação continuada dos professores que atuam na área precisa contemplar não só o domínio linguístico, mas também as dimensões pedagógicas, culturais e interculturais envolvendo o processo de ensino-aprendizagem, promovendo uma prática educativa crítica e inclusiva.

3.2.3 Inglês na educação básica: estigmas e perspectivas

Há muitos estigmas relacionados ao desenvolvimento da disciplina de Língua Inglesa na educação básica, ainda mais nas escolas públicas, sendo alvo de críticas, desmerecimento e desprestígio (Siqueira; Anjos, 2012). Mesmo com os pedidos e interesse da sociedade em desenvolver a aprendizagem da disciplina, como apontado por Assis-Peterson e Cox (2007, p. 10): “Hoje ele [o inglês] é vigorosamente reivindicado por pais de todas as classes sociais e graus de escolaridade, já que conta com as condições que favorecem a conquista de um bom emprego”. Considerando o interesse pela ensino-aprendizagem, como superar esses estigmas e rumar a possibilidades reais de desenvolvimento linguístico aos estudantes?

Freire (2021) aborda a perspectiva pós-moderna radical como maneira de encarar os eventos e desenvolver sua própria prática política contra a “domesticação” do tempo, que podemos compreender como a cristalização de cenários de desesperança:

Sem ser antirreligioso, mas, de maneira nenhuma, dogmático, o pensamento pós-moderno radical reage contra toda certeza demasiado certa das coisas. Reage contra a “domesticação” do tempo, que transforma o futuro num pré-dado, que já se conhece o futuro afinal como algo inexorável, como algo que será porque será, porque necessariamente ocorrerá. (Freire, 2021, p. 23).

Lutamos contra essa inexorabilidade do futuro no contexto da educação, sem negar a realidade enfrentada por professores e alunos do país, mas recusando reducionismos que perpetuam esta realidade a algo impossível de ser mudado ou questionado.

A partir da crença da ineficiência e impossibilidade do sucesso do ensino-aprendizagem de inglês na educação básica, principalmente na escola pública, o ensino da disciplina é cada vez mais solapado a partir de “mecanismos de exclusão” (Leffa, 2009) que fazem manutenção da ordem hegemônica, mantendo o conhecimento privilégio de poucos, daí a importância de lutar por uma educação de qualidade a todos, assim, uma educação libertadora, possibilitadora da compreensão crítica do mundo e da percepção de que é possível transformá-lo, como sujeitos históricos e sociais.

Considerando o contexto cultural, social e econômico atual, são muitos os motivos que levam os alunos e seus responsáveis a desejarem a aprendizagem da língua inglesa na escola. Sobre a necessidade de aprender a língua inglesa, Lima aponta:

A necessidade de aprender a língua inglesa tem se justificado por razões que vão de *status* à real exigência de dialogar com um mundo sem fronteiras. O rápido processo de globalização tem exigido que as pessoas se qualifiquem e se preparem para acompanhar a evolução deste mundo. (Lima, 2009, p. 9)

Tal “evolução” do mundo devido a globalização não significa algo automaticamente positivo, mas as mudanças rápidas que se espalham pelo globo afetam diretamente a geração de estudantes, que por meio do ensino-aprendizagem crítico e inclusivo podem vislumbrar melhores oportunidades de vida, superando barreiras de classe e intervindo ativamente na realidade.

Siqueira e Anjos (2012, p. 129) vão além do discurso da empregabilidade e também consideram o acesso a outras línguas como “um direito de cada aluno na sua busca pela educação para cidadania”, como estamos abordando até o momento e também como reforçado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN):

A aprendizagem de Língua Estrangeira é uma possibilidade de aumentar a auto percepção do aluno como ser humano e como cidadão. Por esse motivo, ela deve centrar-se no engajamento discursivo do aprendiz, ou seja, em sua capacidade de engajar e engajar outros no discurso de modo a poder agir no mundo social (Brasil, 1998, p. 15).

Portanto, entendemos a implicação da função social da língua estrangeira no desenvolvimento cidadão dos alunos e como forma de expressão pessoal e comunicação num mundo hiper conectado, além do contato com diferentes culturas e compreensão da diversidade global.

Dada a essa função social, reconhecemos a importância do apoio e fomento ao trabalho realizado pelos professores das escolas básicas, principalmente públicas, como contextualizado por Assis-Peterson e Cox: “no cenário do malogro da educação pública, destinada aos filhos das populações empobrecidas, professores e alunos sentem-se sozinhos, abandonados na empreitada de ensinar/aprender inglês” (Assis-Peterson; Cox, 2007, p. 12).

Há caminhos a serem percorridos visando a construção de uma educação focada na função social do inglês, entre esses, possibilidades de formação continuada, acesso a recursos básicos e tecnológicos, interdisciplinaridade, apoio da gestão escolar em projetos, reflexão, salários dignos aos professores, atenção à voz dos alunos, etc. Todos fazem parte da complexidade de fatores que envolvem a educação.

Não é possível vislumbrar uma solução universal, considerando a vastidão do nosso país e os diferentes contextos que cada escola enfrenta, no entanto, uma postura crítica e reflexiva, momentos voltados para discussão e que partem de referenciais reconhecidos e valorizados pelos estudantes auxiliam a guinarmos as práticas pedagógicas para estes objetivos.

Considerando fatores que atravessam o desenvolvimento da língua inglesa na educação básica e as implicações progressistas a partir do processo de ensino-aprendizagem de inglês como língua franca, entendemos que é necessário discutir uma formação continuada para os professores de língua inglesa que além de coerente com os desafios enfrentados, possibilite trocas, pesquisa e espaços criativos para a inovação.

4 FORMAÇÃO CONTINUADA E COMUNIDADES DE PRÁTICA: POSSIBILIDADES DE ESPAÇOS FORMATIVOS

A fim de tensionar as relações entre a formação continuada para docentes de língua inglesa e as comunidades de práticas, discutiremos sobre formação continuada, o que a movimenta e como ela se desenvolve.

Freire (2021) fala sobre desopacizar a realidade e atribui essa tarefa da escola aos educadores progressistas:

Nem conteúdo só, nem desvelamento só, como se fosse possível separá-los, mas o desvelamento do mundo opressor através do ensino de conteúdos. O cumprimento desta tarefa progressista implica ainda a luta incansável pela escola pública, de um lado, e de outro, o esforço para ocupar o seu espaço no sentido de fazê-la melhor. Esta é uma luta que exige clareza política e competência científica (Freire, 2021, p. 62)

Para o desenvolvimento desta tarefa é necessário um compromisso de reflexão crítica sobre a realidade. Almeida Filho (2005) fala sobre como as concepções do professor afetam o desenvolvimento de sua aula, assim, suas práticas serão implicadas por como ele reflete sobre suas ações e quais concepções tem sobre seu contexto e disciplina:

A abordagem, filosofia ou qualidade de ensino imprimida a um processo de ensino manifesta-se a partir de três componentes constitutivos, quais sejam, as concepções de língua/ linguagem/ língua estrangeira, de ensinar e de aprender uma nova língua. A síntese ou amálgama desses componentes na forma de abordagem se mostra sempre na realidade em níveis ou combinações variáveis de competências (Almeida Filho, 2005, p. 12).

No capítulo anterior discutimos as possibilidades e implicações de abordar a Língua Inglesa como Língua Franca na educação básica, pontuando a contribuição na formação dos alunos como cidadãos do mundo. Destacamos agora, a essencialidade do professor neste processo, não como o detentor de todo o conhecimento, mas como participante ativo do processo de ensino-aprendizagem, assim como seus alunos. Logo, as concepções, competências e formação dos professores atuantes afetarão diretamente as aulas a serem desenvolvidas.

Para que o professor de língua inglesa consiga contribuir na tarefa da escola em *desopacizar* o mundo e desvelar a realidade a partir dos conteúdos, é importante a reflexão crítica sobre sua prática docente e a relação dela com o mundo experienciado pelos estudantes. Como reforçado por Freire (2020, p. 40):

Na formação permanente³ dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática (Freire, 2020, p. 40).

A formação continuada se conecta intimamente com a inconclusão na experiência humana. Freire (2020), associa este fator à vocação ontológica de *ser-mais*, impulsionado na educação problematizadora: “Por isso mesmo é que [a educação problematizadora] os reconhece [homens e mulheres⁴] como seres que *estão sendo*, como seres inacabados, inconclusos *em e com* uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada” (Freire, 2020, p. 102).

Entender a realidade e as pessoas como inacabadas implica em rejeitar as crenças cristalizadas que são constantemente repetidas na deslegitimação da luta por mudanças. Em que as situações-problema enfrentadas são tão naturalizadas, que passam a ser vistas como imutáveis, por exemplo: a falta de infraestrutura, de materiais, de recursos, além das afirmações sobre os próprios alunos “que não querem aprender”, “que não se importam”, “que não respeitam”, etc.

Em uma concepção de mundo em que essas reclamações são tratadas como imutáveis, perde-se a força para lutar pela melhora, pela mudança. Daí a importância revolucionária da esperança e do esforço em *ser-mais*, que são pautados na inconclusão de estar sendo.

Nóvoa (2019) indica um movimento de metamorfose da escola, marcado pelo “fim da escola tal como a conhecemos, e do princípio de uma nova instituição, que certamente terá o mesmo nome, mas será muito diferente” (Nóvoa, 2019, p. 2), tal apontamento implica na renovação das práticas pedagógicas e modelos de formação:

A escola assenta num contrato social e político que lhe atribui a responsabilidade pela formação integral das crianças num modelo organizacional bem estabelecido. No início do século XXI começou a tornar-se claro que este contrato e este modelo precisam de ser profundamente repensados. Já não se trata de melhorias ou de aperfeiçoamentos ou mesmo de inovações, mas de uma verdadeira metamorfose da escola. Fazer esta afirmação é, também, reconhecer as mudanças que, inevitavelmente atingem professores e sua formação (Nóvoa, 2019, p. 3)

³ No desenvolvimento do trabalho optamos pelo uso de “formação continuada”, considerando as implicações da definição da palavra “permanente”, que pode ser associada ao que permanece; que não sofre mudanças. Entendemos que a formação continuada de professores é um processo que, apesar de contínuo, parte da reflexão e crítica, portanto, não é imutável.

⁴ Quando Freire (2020) menciona a inconclusão em *Pedagogia do Oprimido*, ele usa o termo “homens”, mas após discussões passa a utilizar “homens e mulheres” em suas obras seguintes.

As mudanças que atingem a sociedade também refletem na escola, causando o processo de metamorfose citado por Nóvoa. Desta forma, há necessidade de refletirmos sobre as questões digitais que entrelaçam os processos educativos, como os efeitos da cultura digital nessas mudanças, pois as tecnologias digitais e redes de comunicação não podem ser vistas apenas como meras ferramentas, instrumentos, recursos ou suportes, mas como forças do ambiente que afetam cada vez mais a concepção das pessoas sobre si mesmas, as interações entre elas, como ensinam e como aprendem (Moreira; Schlemmer, 2020).

As implicações da cultura digital no processo de metamorfose da escola são mais profundas do que a disponibilização de recursos tecnológicos à estrutura escolas, exige criticidade:

Vivendo em uma sociedade denominada tecnológica, nós somos desafiados a aprender de forma flexível, participante e interdependente. Além de usar tecnologias de forma instrumental, objetivando a solução de problemas imediatos e reproduzindo práticas mecânicas, somos chamados para nos apropriarmos das tecnologias de forma inovadora, dialógica, colaborativa, reflexiva e crítica, para (re)inventar e (re)construir significados que compõe nossa formação e aprendizagem permanente, em diferentes contextos e situações (Paniago; Santos; Dorsa, 2021, p. 707), (tradução nossa).

O processo de (re)invenção e (re)construção das práticas de ensino-aprendizagem exige um espaço de formação continuada aberto e reflexivo sobre as práticas que envolvem os professores e alunos. Assim, entendemos que a metamorfose da escola não acontece de forma repentina, mas faz parte de um processo e compromisso reflexivo e crítico de renovação, implicando em novas formas de desenvolver práticas pedagógicas e de formação dentro da escola.

Associamos o processo de metamorfose e mudanças possíveis com o pontuado por Freire (2020, p. 74):

O saber da história com possibilidade e não como determinação. O mundo não é, o mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da história, mas sou seu sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, constato não para adaptar, mas para mudar (Freire, 2020, p. 74).

Não é nossa intenção sugerir que, apenas com a convicção na mudança e a partir da assunção como sujeitos históricos capazes de intervir no mundo, iremos desmontar as diversas estruturas de poder que objetivam manter a educação, a qualidade de vida e a intervenção no mundo direito de poucos. Mas é na desnaturalização de que este cenário é imutável que podemos desencadear uma educação problematizadora e libertadora.

Freire (2020) associa o processo de estar sendo como seres incompletos às pessoas humanas e não a categorias, como “estudantes”, “professores”, “gestores”, “educadores”, etc. Expandindo a

discussão sobre formação, pois, os professores como seres formadores, não estão completamente formados, assim como os educandos, que em formação, também têm o que ensinar. Neste sentido, Freire (2020) afirma que ninguém aprende sozinho, mas que os homens e mulheres aprendem um com o outro, mediatizados pelo mundo.

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que “os argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de *estar sendo com* as liberdades e não *contra* elas.

Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco, ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. (Freire, 2020, p. 96).

As reflexões sobre a educação libertadora não podem ser deixadas de lado durante a concepção das formações continuadas aos professores. Quão incoerente pode ser falar sobre e defender uma educação libertadora, problematizadora e reflexiva, e não problematizar quando as formações aos professores são feitas de forma verticalizadas e bancárias?

Essa indagação também é marcada por Tardif (2014, p. 240):

É estranho que os professores tenham a missão de formar pessoas e que se reconheça que possuem competências para tal, mas que, ao mesmo tempo, não se reconheça que possuem a competência para atuar em sua própria formação e para controlá-la, pelo menos em parte, isto é, ter o poder e o direito de determinar, com outros atores da educação, seus conteúdos e formas (Tardif, 2014, p. 240).

Os saberes construídos pelos professores em sua atuação docente importam para o desenvolvimento de uma formação continuada significativa, de modo a evitar apenas a repetição de tópicos teóricos que pouco se relacionam com os desafios enfrentados naquele contexto, atuando como “reciclagem” e não formação.

Freire (2020), em “Pedagogia da Autonomia” pontua sobre alguns saberes fundamentais à prática educativa crítica/progressista:

É preciso, sobretudo, e aí vai um desses saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (Freire, 2020, p. 24), (grifo do autor).

Para um processo de ensino-aprendizagem crítico ocorrer nas salas de aula das escolas, o professor precisa assumir-se como sujeito da produção do saber e não como um detentor que o possuindo, pode apenas transferi-lo. Na formação continuada que este professor participa, ele também precisa integrar o processo de produção de saberes, não apenas o receber passivamente, mas refletir

sobre sua realidade e os afetamentos da sua prática na realidade dos estudantes, como o afirmado por Freire (2020, p. 25) “ensinar inexistente sem aprender, e vice-versa”.

Entendemos a formação continuada como um processo humano, a partir da assunção da inconclusão das pessoas, também concebemos que sua prática deve incluir os saberes e subjetividades dos professores, agora passamos a abordar outros conceitos relevantes à formação: a experiência, a teorização e a ação como agente social.

A formação continuada precisa ser experienciada, mas quais são as implicações de experimentar algo? Segundo Larrosa (2025):

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça (Larrosa, 2025, p. 18).

É possível passar por situações e não as experimentar de fato, não ser tocado por elas. Isso se estende ao âmbito da formação continuada, é possível participar de diversas reuniões de formação pedagógica e sair sem em nada ter sido tocado.

Para que seja possível a experiência, certa postura faz-se necessária:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Larrosa, 2025, p. 25).

Para viver uma educação progressista, libertadora, problematizadora, para assumir-se como ser histórico, capaz de intervir no mundo em que vive, para agir com humanidade e experimentar as diferentes situações do cotidiano, é necessária abertura. Exige-se superar a postura mecânica, automatizada e estar receptivo para poder experimentar.

Larrosa (2025) menciona que a sociedade se encontra organizada de uma maneira que impede a experiência, sendo propriamente anti-experiência. Quando vive-se em um ritmo de produtividade necessário para prover a si e/ou à sua família qualidade de vida e meios de sobrevivência, o professor encontra-se em um estado de intensificação do trabalho docente, em que pouco consegue pausar para experimentar a vida. Como critica Larrosa (2025, p. 23):

Esse sujeito da formação permanente e acelerada, da constante atualização, da reciclagem sem fim, é um sujeito que usa o tempo como um valor ou como uma mercadoria, um sujeito que não pode perder tempo, que tem sempre de aproveitar o tempo, que não pode ficar para

trás, por isso mesmo, por essa obsessão por seguir o curso acelerado do tempo, este sujeito já não tem tempo. E na escola o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos. Com isso, também em educação estamos sempre acelerados e nada nos acontece (Larrosa, 2025, p. 23)

Nóvoa (2019, p. 6), ao falar sobre a metamorfose da escola, sugere um outro modo de desenvolver a formação continuada, além dos ditos pacotes numerosos e curtos: “em vez de listas intermináveis de conhecimentos ou de competências a adquirir pelos professores, a atenção se concentra no modo como construímos uma identidade profissional, no modo como cada pessoa constrói o seu percurso no interior da profissão docente”. Tardif (2014) contribui dizendo que “se o trabalho dos professores exige conhecimentos específicos a sua profissão e dela oriundos, então a formação de professores, deveria, em boa parte, basear-se nesses conhecimentos”.

Reconhecemos o professor como pessoa central no processo de formação continuada, que deve ser pensada de forma mais crítica do que meros programas de atualização implantados por redes educacionais, editoras de materiais didáticos ou módulos de formação externos, invertendo a lógica e partindo dos conhecimentos e problemas levantados pelos próprios professores sobre os seus contextos.

Com a aplicação da lógica mercadológica nas instituições de ensino é esperado dos professores um produto material e mensurável de seu trabalho, calculado em notas, aprovações, certificados, cumprimento com o material didático e aplicação de determinados programas ou metodologias, que não se traduzem em profissionais “mais qualificados” ou aulas de “mais qualidade”. Essa é uma realidade que se expande e que afeta os professores, alunos e gestores. Assim, ao perder-se no pragmatismo da prática, o processo educacional acaba “reduzido a algumas variações ligadas à relação custo/benefício” (Veiga, 2006, p. 72), quando o professor assume esse papel ele se torna um tecnólogo do ensino (Veiga, 2006) reproduzindo práticas sem devida reflexão e sem implicação na realidade efetiva dos estudantes e do contexto inserido.

Não intencionamos culpabilizar o sujeito que se encontra nessa situação, mas denunciar como o fluxo de formação continuada, por si só, não é o suficiente. Apenas os registros burocráticos, reuniões e atas não significam uma formação capaz de tocar os professores envolvidos, possibilitando a experiência. É necessário olhar para o sujeito da formação e questionar se os incentivos necessários e possíveis para auxiliar aqueles professores estão sendo postos em prática. Fatores como licenças para formação, hora/formação remuneradas, entre outros, são importantíssimos para possibilitar que os professores vivam a formação continuada verdadeiramente, não apenas estejam presentes em um processo repetitivo e não significativo, que não os afetará.

Sobre o sujeito da experiência, Larrosa (2025) disserta:

Se escutarmos em espanhol, nessa língua em que experiência seria “o que nos passa”, o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos (Larrosa, 2025, p. 25).

O autor continua pontuando como seria aquele inapto da experiência: “É incapaz da experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre” (Larrosa, 2025, p. 26), aproximamos os excertos de Larrosa sobre experiência com o que Freire (2020) conduz como saber necessário a educação.

Não é possível exercer a atividade do magistério como se nada ocorresse conosco. Como impossível seria sairmos na chuva expostos totalmente a ela, sem defesas, e não nos molhar. Não posso ser professor sem me pôr diante dos alunos, sem revelar com facilidade ou relutância minha maneira de ser, de pensar politicamente. Não posso escapar à apreciação dos alunos (Freire, 2025, p. 94)

Para o exercício da docência é necessária a abertura à experiência, que não podendo ser laboratorialmente fabricada (Larrosa, 2025), necessita do esforço humano em assumir-se presente naquele processo, em permitir-se ser afetado pelos acontecimentos e também afetar aos outros que participam.

Componente fundamental da experiência: sua capacidade de formação ou de transformação. É experiência aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, e, ao nos passar, nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação (Larrosa, 2025, p. 28.)

Consideramos o componente da experiência na formação e transformação e conectamos ao também abordado por Veiga (2006) quando contrasta o tecnólogo da educação ao agente social.

A compreensão crítica e reflexiva sobre a realidade escolar possibilita ao professor a atuação como agente social (Veiga, 2006), aquele que dentro de sua realidade, a reconhece e a impacta. Essa formação é “complexa e inerentemente política” (Veiga, 2006, p. 85) envolvendo fatores diversos, mas essencialmente imbricada na pesquisa e na coletividade:

Sem ser um pesquisador resta ao professor a tarefa de aplicar métodos e técnicas, reproduzir e transmitir conhecimentos. A instituição formadora se resumiria a um centro de divulgação de conhecimentos produzidos por outros. [...] A construção e a aquisição de saberes docentes é um processo amplo e não-linear, devendo ocorrer de forma mais coletiva possível, refletindo sobre situação práticas concretas. (VEIGA, 2006, p. 83)

Considerando os saberes e subjetividade dos professores para o processo de formação deles, Tardif (2014, p. 234) diz: “o trabalho dos professores de profissão deve ser considerado como um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de

teorias, de conhecimentos e de saber fazer específicos ao ofício de professor”. A formação nesses aspectos é coerente para a atuação do professor como agente social por exigir reflexão e teorização sobre a práxis, o que é possível de ser feito a partir do diálogo entre pares, logo, envolvendo a coletividade na formação.

Também pontua sobre a coletividade na formação do professor, Nóvoa (2019, p. 6), dizendo:

Não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e colaboração dos outros professores. 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.) (Nóvoa, 2019, p. 6).

Para romper com a tendência mercadológica de formação acelerada pautada em volume, repetição e números e avistar uma formação docente que valorize a coletividade, teorização, reflexão e autonomia dos professores, onde seja possível a experiência e a atuação como agente social de seu meio, sugerimos o estabelecimento de comunidades de prática (COP) como alternativa de formação continuada.

Entendemos que as comunidades de práticas podem ser um espaço de protagonismo para as reflexões e experiências vividas pelos professores, um espaço de aprendizagem coletiva sobre os desafios enfrentados por eles, abarcando as mudanças marcadas pela metamorfose da escola, que envolvem o currículo, a multiculturalidade e a cultura digital.

As COP também possuem potencialidade de assumir diferentes formatos de acordo com o contexto de cada escola, sendo desenvolvidas nos ambientes digitais, de forma híbrida ou/e presencial.

Abordaremos detalhadamente os conceitos e características das comunidades de prática, considerando suas potencialidades como um ambiente de formação continuada para professores de língua inglesa.

4.1 Aprender em Comunidade: Caminhos da Formação Continuada

Comunidade de Prática (COP) é um conceito desenvolvido inicialmente pelos antropólogos Jean Lave e Etienne Wenger, representa um grupo de pessoas que atuam no mesmo campo e compartilham e discutem sobre suas práticas, em consequência, as melhorando.

Nem toda comunidade é efetivamente uma Comunidade Prática, para que ela se estabeleça, segundo Etienne e Beverly Wenger-Trayner (2015), é essencial que existam três fatores: 1) um domínio, que define a identidade do grupo por meio de um campo de interesse em comum, implicando

um comprometimento com o tema; 2) a comunidade, que se estabelece por meio do engajamento em discussões e atividades dentro do domínio, construindo relações que possibilitam a aprendizagem um com o outro; e 3) A prática, essencialmente, membros de uma CoP são praticantes, que desenvolvem um repertório compartilhado de recursos, experiências, ferramentas e formas de lidar com diferentes problemas, o desenvolvimento de uma prática compartilhada pode ser mais ou menos consciente.

As comunidades de prática podem acontecer de forma presencial, híbrida (encontros presenciais e virtuais), ou virtual (mediada pelo espaço de conexão tecnológica). O acesso à formação por meio da COP em ambientes virtuais pode trazer uma flexibilização de horários positiva à participação dos professores, no entanto, para a adoção de tecnologias digitais de forma crítica, iniciamos pela “análise necessária das condições e requerimentos dos contextos e comunidade em que essas práticas acontecerão, revelando desafios que podem emergir” (Paniago et al., 2022, p. 12), (tradução nossa). Pensando sobre a carga de trabalho adicional que os professores estariam recebendo, o acesso que eles têm aos aparelhos digitais (notebooks, smartphones ou tablets), a estabilidade da conexão com a internet, o espaço fora do ambiente de trabalho para participar de maneira confortável e privativa, etc. Todos esses fatores implicam se a execução virtual da COP será possível ou não.

Com a atuação dos três fatores, é propício o desenvolvimento reflexivo dos professores, como agentes sociais, não concebendo a prática como um conhecimento encerrado, mas como algo que se desenvolve em diferentes variáveis e contextos, assim, relacionando-se com o apontado por Veiga:

Se se pretende avançar na formação de professores, a fim de atender às exigências da sociedade brasileira, não se pode simplesmente relegar a segundo plano a produção teórico-metodológica produzida pelos professores-pesquisadores. (Veiga, 2006, p. 81)

A Comunidade de Prática é uma forma de reconhecer o conhecimento dos professores e sua capacidade de teorizar a partir de suas experiências, justamente por ser mais do que um ambiente de compartilhamento de conhecimentos existentes, mas também de “inventar novas práticas, criar novo conhecimento, definir novo território e desenvolver uma voz coletiva e estratégica” (Wenger-Trayner; Wenger-Trayner, 2015, p. 7).

É característica basilar à comunidade de prática o papel ativo dos participantes:

Para membros de uma comunidade de prática, a aprendizagem acontece um com o outro e a partir um do outro, desafios da prática impulsionam a aprendizagem e a aprendizagem só é relevante na medida em que muda o que acontece na prática. Portanto, é importante que os membros de uma comunidade de prática sejam praticantes ativos que se beneficiarão da comunidade em seu próprio trabalho e que possam experimentar na prática o que a comunidade cria (Wenger-Trayner et al., 2023, p. 14), (tradução nossa).

A relevância da aprendizagem depende de sua implicação na prática, como pontuado pelos autores, estaria relacionada ao que conceituamos sobre experiência a partir de Larrosa (2025). Quando a experiência acontece ela afeta o indivíduo e ressoa a partir dele, provocando tremores que podem ser transformados em cantos:

A experiência é algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, e que às vezes, algumas vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então, somente então, se converte em canto. E esse canto atravessa o tempo e o espaço. E ressoa em outras experiências em outros cantos (Larrosa, 2025, p. 10)

Podemos dizer que a concretização dos objetivos da comunidade de prática depende da ocorrência da experiência dentro dela, da formação do tremor em canto e do afetamento desse canto nos outros praticantes. No entanto, esses desenvolvimentos não acontecem instantaneamente e requerem comprometimento e abertura.

Aprender em uma comunidade de prática não é apenas a transferência ou o compartilhamento de conhecimento de alguém que sabe para alguém que não sabe, mas um ciclo contínuo pelo qual os membros da comunidade geram ideias que testam na prática: eles aprendem mais refletindo sobre o quão bem suas ideias funcionaram — ou não. As histórias que contam uns aos outros sobre como experimentaram algo e o que aconteceu como resultado são um recurso de aprendizagem fundamental para outros membros da comunidade — criando ciclos contínuos de aprendizagem ao longo do tempo. (Wenger-Trayner et al., 2023, p. 14), (tradução nossa).

Os ciclos contínuos de aprendizagem são como os tremores de experiência convertidos em canto, ressoando pela comunidade. A relação da não-transferência do conhecimento também é coerente com a educação libertadora pontuada por Freire (2020):

No momento em que o educador “bancário” vivesse a superação da contradição já não seria “bancário”. Já não faria depósitos. Já não tentaria domesticar. Já não prescreveria. Saber com os educandos, enquanto estes soubessem com ele, seria sua tarefa. Já não estaria a serviço da desumanização. A serviço da opressão, mas a serviço da libertação (Freire, 2020, p. 86)

Entendemos que a comunidade de prática é um espaço de humanização, onde os professores de língua inglesa, enquanto praticantes, podem se expressar, compartilhando alegrias, tristezas, preocupações e reflexões que vivenciam. Desse modo, o espaço tem potencialidade para a reverberação da experiência em cantos, ou seja, ciclos de aprendizagem e reflexão.

Lembramos que as comunidades de prática não são exclusivas ou têm suas origens relacionadas apenas à formação de professores, as COP podem acontecer espontaneamente em vários contextos, a partir da interação do domínio, comunidade e prática, como pontuado pelos autores: “Comunidades de prática são tão antigas quanto a humanidade. São estruturas sociais vivas e

autogovernadas que prosperam com a paixão e cuidado trazidos pelos membros ao envolvimento.” (Wenger-Trayner et al., 2023, p.65), (tradução nossa).

Assim, diferentes grupos profissionais e empresariais se beneficiam desta prática. Desse modo, o que traçamos aqui é o tensionamento da prática da COP ao contexto de formação continuada de professores, pontuando como se desenvolveria a implementação proposital de comunidades de prática como forma de formação continuada para os professores pelas escolas.

Wenger-Trayner et al. (2023) pontuam que o que impulsiona uma organização a implementar as comunidades de prática, seria: “um comprometimento com criar um ambiente em que praticantes possam usar sua experiência para impulsionar a aprendizagem dentro e através das organizações” (Wenger-Trayner et al., 2023, p. 27), (tradução nossa), o propósito dessa iniciativa pode estar associado a:

O propósito de tal iniciativa seria desenvolver e sustentar capacidades estratégicas-chave necessárias para o sucesso da organização. Para outras, o objetivo pode ser simplesmente conectar pessoas, frequentemente entre silos, e para adotar uma cultura generativa de inovação e colaboração (Wenger-Trayner et al., 2023, p. 27), (tradução nossa).

No entanto, “independente da motivação inicial, o que é único sobre comunidades de prática como uma iniciativa estratégica é que ela coloca os praticantes no centro da abordagem”, (Wenger-Trayner et al., 2023, p. 27), (tradução nossa).

Ao discutir sobre a implementação de comunidades de prática em organizações, Wenger Trayner et al. (2023) pontuam que elas podem ser desenvolvidas de duas formas quanto aos papéis e responsabilidades dos membros dentro delas: o engajamento estratégico ou a liderança operacional.

O engajamento estratégico ocorre quando líderes mais experientes conectam comunidades de prática visando objetivos institucionais, recursos e estruturas. A liderança operacional ocorre como um grupo de aprendizagem social que auxilia as comunidades de prática a atingirem seu potencial (Wenger-Trayner et al., 2023).

Acreditamos que o que se aproxima mais das experiências nos ambientes escolares é a abordagem a partir do grupo de aprendizagem social, esse grupo não é necessariamente integrante da Comunidade de Prática, mas é relevante na sua implementação e continuidade no sentido de visibilidade, legitimação e valorização das práticas desenvolvidas na COP (Wenger-Trayner et al., 2023). Normalmente, este grupo estaria associado à gestão escolar, os autores definem o objetivo do grupo de aprendizagem social como “gerir a iniciativa, liderar sua integração na organização

⁵[escola], fornecer recursos para as pessoas que lideram ou desejam lidar a comunidade de prática” (Wenger-Trayner et. al, 2023, p. 36), (tradução nossa).

Assim, parte da relevância do grupo de aprendizagem social é valorizar, defender e prover apoio para o desenvolvimento da COP, além de se responder possíveis problemas estruturais. Numa escola, exemplos de atuação como grupo de aprendizagem social pela gestão seria possibilitar que os momentos em comunidade de prática sejam remunerados, disponibilização de espaços para as discussões, estrutura para o registro ou confecção de recursos, etc. Na implementação proposital de uma COP na escola como forma de formação continuada, este suporte por parte da gestão é significativo na continuidade e efetivação da comunidade.

Os autores pontuam que a implementação de uma comunidade de prática passa por seis fases: preparação, piloto, expansão, maturidade, evolução e transformação (Wenger-Trayner et al., 2023).

O propósito da preparação é articular quais problemas serão abordados pela comunidade, além de elucidar para os membros o que é uma comunidade de prática. Nesse momento, o grupo de aprendizagem social, mesmo que inicialmente formado por uma única pessoa, pode mediar a participação dos membros iniciais e dos recursos, até a comunidade começar a ‘funcionar’ organicamente (Wenger-Trayner et al., 2023).

Em seguida há o estado piloto, este é o momento em que a comunidade de prática começa a funcionar, a indicação dos autores é que o grupo se inicie menor e que vá aumentando naturalmente com o funcionamento da COP (Wenger-Trayner et al., 2023), assim é possível entender tanto os fatores que influenciam na participação e funcionamento do grupo, quanto aqueles que podem estar estagnando o ciclo de aprendizagem da comunidade.

A fase da expansão é marcada pela indicação de funcionamento do piloto, assim, Wenger-Trayner et al. (2023) sugerem a demonstração da relevância da abordagem por meio de publicações de newsletters, blogs, etc. Na realidade escolar podemos imaginar essa fase como a publicação de artigos científicos, posts em redes sociais, chamada para novos participantes e a criação de novas comunidades para abarcar os novos praticantes, que podem ser de outro domínio que não o inicial.

⁵ As Comunidades de Prática não foram conceituadas especificamente para a formação de professores, nós quem tensionamos as possibilidades da implementação das COP para este contexto. Deste modo, a fonte relacionada ao tópico (Wenger-Trayner et al., 2023) refere-se à implementação em organizações, o que teoricamente aproximamos da realidade escolar e prática da docência.

A implementação da COP como formação continuada pode acontecer dentro de uma única escola, a partir da organização da gestão e dos professores, ou também pode ser apoiada pela rede de ensino a qual a escola está vinculada. No segundo caso fica ainda mais claro o papel da comunidade piloto, pois a partir dela que o grupo de aprendizagem social poderá conceber o funcionamento e implementação de outras comunidades em outras escolas.

Também pontuamos que a comunidade de prática pode surgir através da iniciativa dos próprios professores, como uma forma de formação continuada que eles mesmos buscaram em seu tempo livre, objetivando lidar com os desafios que enfrentam nas escolas, neste caso os benefícios continuam, no entanto, eles contarão com menos recursos, principalmente em relação a contabilização desta participação como horas de trabalho, podendo causar a intensificação do trabalho docente, aumentando as tarefas que os professores precisam lidar diariamente.

Após a expansão, a próxima fase mencionada por Wenger-Trayner et al. (2023) é a maturidade. Essa fase é marcada pela continuidade das comunidades pelo tempo, se naturalizando como um hábito dos participantes, torna-se parte da vida.

O tempo passado nas comunidades de prática é considerado parte integral do trabalho e contribuições são reconhecidas e recompensadas. Há oportunidades de carreira para as pessoas que assumem liderança. Comunidades de Prática são reconhecidas como parceiras estratégicas, gestores se voltam a comunidade de prática quando precisam de conselhos relacionados ao domínio (Wenger-Trayner et al., 2023, p. 53), (tradução nossa).

Aplicando a fase da maturidade às escolas, pontuamos a visibilidade que a COP possibilitaria aos professores, elas atuariam como campos de consulta para decisões de materiais, projetos, metodologias. Além de serem plenamente reconhecidas como parte do trabalho dos professores, possibilitando a continuidade do ciclo de aprendizagem da COP, evitando a sobrecarga dos praticantes.

Assim, a última fase pontuada por Wenger-Trayner et al. (2023) é a evolução. Esta fase se relaciona a natureza da COP, que é e precisa continuar como uma iniciativa de aprendizagem. Portanto, é necessária a reflexão constante para notar se os ciclos de aprendizagem estão acontecendo entre os participantes, para isso, é necessário refletir regularmente sobre o que está funcionando bem e sobre o que não está. Manter os ciclos de aprendizagens intencionais mantém a iniciativa viva e relevante para a organização, no nosso caso, para a escola, professores e alunos.

Assim, percebemos que desenvolvimento pleno das comunidades de prática e os seus benefícios para as organizações em que elas estão presentes se intensificam com o passar do tempo, desse modo, a sugestão da formação continuada por meio de COP pode ser um fator transformador

nas escolas, contribuindo grandemente para uma educação libertadora, reflexiva, decolonial e intercultural.

Considerando as possibilidades e funcionamento da implementação da COP como espaço de formação continuada nas escolas, partimos para a discussão sobre o cultivo da comunidade.

Inicialmente, é importante destacar que, assim como a experiência não pode ser fabricada (Larrosa, 2025), também não há uma receita pronta para o desenvolvimento efetivo de uma COP:

Não há receita para uma comunidade de prática de sucesso, nem uma abordagem que irá garantir um resultado favorável. Assim, não há forma correta ou incorreta de iniciar uma comunidade de prática. O ponto é formar uma parceria de aprendizagem sustentável que apresente valor para os membros e para a organização, além de ser responsiva às necessidades e aspirações deles; não é sobre cumprir com uma fórmula. Cada comunidade de prática será única e refletirá o DNA da organização, a especificidade do domínio e as participações dos seus membros (Wenger-Trayner et al., 2023, p. 65), (tradução nossa).

No entanto, isso não significa a não existência de princípios guias ou estruturas. Wenger-Trayner et al. (2023) apontam que o principal ingrediente para o sucesso da COP é a participação ativa dos membros, que encontram valor nas atividades da comunidade, ou seja, a COP precisa ser benéfica aos seus participantes, configurando-se como um espaço de troca em que os membros contribuem e se beneficiam da aprendizagem coletiva, pois isso os ajuda a resolver problemas do seu cotidiano e pensar em novas práticas.

Wenger Trayner et al. (2023, p. 66) comentam sobre a definição de uma comunidade de prática “nós definimos a comunidade de prática como uma parceria de aprendizagem sustentável entre os praticantes que estão prontos para interagir regularmente com o tempo a fim de melhorar, coletivamente e individualmente, na prática que eles compartilham” (tradução nossa), portanto, o funcionamento da comunidade deve ser continuamente voltado à aprendizagem e colaboração dos participantes, coerentes com a natureza da abordagem explorada.

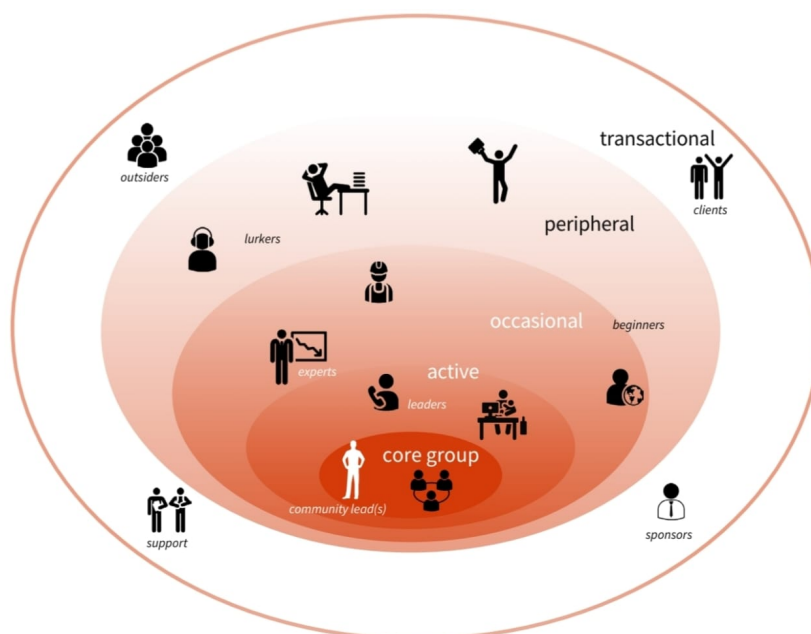
Sobre iniciar uma comunidade, os autores comentam “você não projeta uma comunidade sozinho e então convida pessoas. Você trabalha com os membros e a projeta enquanto ela se desenvolve, juntos, como forma de dar um próximo passo. A ideia é projetar um pouco, experimentar um pouco, fazer muito. E repetir (Wenger-Trayner et al., 2023, p. 65)”.

Os membros de uma comunidade de prática são organizados a partir dos níveis de engajamento no grupo, esses níveis não são estáticos e os membros naturalmente devem flutuar entre diferentes níveis de engajamento, dependendo da situação que estão vivendo ou problemas que se sentem mais ou menos confortáveis em explorar dentro do domínio. Assim, pontua-se que o nível de

engajamento não precisa ser necessariamente igual entre os membros, já que cada pessoa experienciará a comunidade de forma diferente e única.

Wenger-Trayner et al. (2023) dispõem os níveis de engajamento da seguinte maneira:

Figura 2 - Diferentes níveis de participação em uma comunidade de prática.



Fonte: Wenger-Trayner et al., 2023, p.78.

No centro há o *core group* (grupo central), trata-se de um pequeno grupo de pessoas que energiza a comunidade a partir de sua paixão e engajamento, esse grupo pode frequentemente assumir algumas tarefas a fim de auxiliar a nutrir a comunidade; em seguida há os *active participants* (participantes ativos), são estes os praticantes que são engajados e comprometidos com o ciclo de aprendizagem da COP, mesmo que possam não ser os idealizadores de pautas ou projetos da comunidade; o próximo nível é *occasional participants* (participantes ocasionais), membros que participam seletivamente quando é explorado algo que os interesse especialmente; após este nível encontramos os *peripheral participants* (participantes periféricos), são pessoas que tem uma participação mais leve na comunidade, não apresentando um grande grau de comprometimento à prática da comunidade, mas que ainda desejam se manter informados sobre o que está acontecendo; por fim, há o nível *transactional* (transacional), configurado por pessoas de fora da comunidade, mas que interagem com ela ocasionalmente para receber ou contribuir com alguma coisa, mesmo não sendo membros (Wenger-Trayner et al., 2023).

Diferentes membros de uma comunidade de prática podem ter diferentes perspectivas, necessidades e ambições. Portanto, uma comunidade precisa ser reflexiva. Geralmente, no

entanto, é mais importante focar nos desafios empolgantes e avançados, quais os membros centrais e ativos valorizam, do que preocupar-se em engajar os participantes mais periféricos. Isso é o que gerará energia para a comunidade e essa energia atrairá pessoas com o tempo (Wenger-Trayner et al., 2023, p. 78), (tradução nossa).

A compreensão dos níveis de engajamento elucidada o quanto a comunidade de prática atua como um organismo vivo, mesmo que o nível de engajamento de alguns participantes possa cair por fatores diversos, que também podem envolver os momentos da vida pessoal que aquele membro está passando, outros membros irão energizar a comunidade, a mantendo viva até que mais membros periféricos passem a participar. A partir dessa natureza da COP, também percebemos o quanto sua efetivação depende da abertura dos participantes, sendo ideal que os participantes de uma formação continuada a partir de comunidades de práticas desejem e escolham ter esse tipo de formação.

Passaremos aos percursos metodológicos que nos levaram às entrevistas e análise de dados com as professoras participantes da pesquisa, refletindo sobre as inter-relações possíveis entre as comunidades de prática e a formação continuada crítica e pautada nos saberes dos professores, como defendemos na pesquisa.

5 PERCURSOS METODOLÓGICOS

Minayo (2009) destaca a historicidade dos objetos pesquisados nas ciências sociais, significando que:

As sociedades humanas existem num determinado espaço cuja formação social e configuração são específicas. Vivem o presente marcado pelo passado e projetado para o futuro, num embate constante entre o que está dado e o que está sendo construído. Portanto, a provisoriedade, o dinamismo e a especificidade são características fundamentais de qualquer questão social (Minayo, 2000, p. 13).

Considerando as implicações e subjetividades que a pesquisa social carrega, a concepção de caminho perfeito ou modelo padrão para o desenvolvimento da pesquisa nas ciências sociais é há muito questionada, exigindo procedimentos teóricos-metodológicos coerentes com o contexto específico de cada pesquisa, como apontado por Bauer, Gaskell e Allum, (2003):

Este caminho [do desenvolvimento da pesquisa social] pode, contudo, ser encontrado através de uma consciência adequada dos diferentes métodos, de uma avaliação de suas vantagens e limitações e de uma compreensão de seu uso em diferentes situações social, diferentes tipos de informações e diferentes problemas sociais (Bauer, Gaskell e Allum 2003, p. 22).

Minayo (2009) entende a metodologia como os percursos do pensamento e a prática exercida na interpretação da realidade. Este é o movimento intencionado na caminhada da pesquisa, concebida como um trabalho artesanal e meticuloso.

Tecemos aproximações e distanciamentos entre os referenciais teóricos abordados com o encontrado no campo empírico, abertas à emergência de questões inesperadas no planejamento inicial e comprometidas com os marcadores de rigor da pesquisa, como apontado por Peruffo, Schmitt e Pereira (2020):

Para uma metodologia que tenta dar conta de uma pluralidade e também de uma contingência, pensamos que se faz necessário refletir sobre o que chamaremos de marcadores de rigor, quais sejam: os efeitos da implicação do pesquisador na constituição e relação do objeto de pesquisa, a ponderação no sentido de desvelar as escolhas em termos de opções teórico-metodológicas para o estabelecimento de pontos de análise que possam refletir a contingência do que emerge (fuga de antecipações), conduzindo a um terceiro marcador, que diz respeito às estratégias de diálogo e negociação que operam em ambas investigações (Peruffo; Schmitt; Pereira, 2020, p. 220)

Portanto, objetivamos neste capítulo metodológico descrever e justificar as escolhas tomadas no desenvolvimento da pesquisa.

No capítulo desenvolvido por Garcia (2011) intitulado “Para quem investigamos – para quem escrevemos: Reflexões sobre a responsabilidade social do pesquisador”, a autora tece questionamentos para reflexão sobre a pesquisa social, contemplando o compromisso político, social

e ético do pesquisador, pontuando: “Quem tem certezas não tem boas razões para fazer pesquisa. Hoje sabemos que a dúvida, a incerteza, a insegurança, a consciência do nosso ainda não saber é que nos convida a investigar, e investigando, poderemos aprender algo que antes não sabíamos” (Garcia, 2011, p. 20).

A partir dos questionamentos sobre a formação continuada dos professores de língua inglesa e da reflexão sobre a potencialidade das comunidades de prática de serem ou não uma alternativa para este fim, encontramos na pesquisa qualitativa o “parâmetro para caminhar no conhecimento” (Minayo, 2009, p. 17).

Segundo Minayo (2009, p. 21), a pesquisa qualitativa “responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”.

A pesquisa quantitativa não é oposta à qualitativa, são apenas de natureza diferente uma à outra. A abordagem qualitativa “aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas” (Minayo, 2009, p. 22). O que não diminui a relevância da pesquisa quantitativa para a interpretação e construção de dados e pesquisas.

Portanto, a pesquisa qualitativa é coerente com os objetivos deste trabalho, que são compreender quais concepções que os professores de língua inglesa detêm sobre o idioma e formação continuada e como essas concepções se aproximam ou se distanciam das comunidades de prática. Abarcar as concepções dos professores implica lidar com as interpretações do mundo e significações vividas por eles.

Os autores que seguem tal corrente [qualitativa] não se preocupam em quantificar, mas, sim, em compreender e explicar a dinâmica das relações sociais que, por sua vez, são depositários de crenças, valores, atitudes e hábitos. Trabalham com a vivência, com a experiência, com a cotidianidade e também com a compreensão das estruturas e instituições como resultados da ação humana objetivada. Ou seja, desse ponto de vista a linguagem, as práticas e as coisas são inseparáveis (Minayo, 2009, p. 24).

A abordagem qualitativa também justifica a escolha de entrevistar 4 professoras de língua inglesa como sujeitos da pesquisa. Pois, a partir deste número é possível abordar e compreender a dinâmica das relações sociais pontuada por Minayo.

Minayo (2009) também pontua a relação entre pensamento e ação, destacando “nada pode ser intelectualmente um problema [problema de pesquisa], se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema na vida prática” (Minayo, 2009, p. 17). Portanto, a articulação dos conhecimentos anteriores

[teoria] com a prática da qual parte nossos questionamentos, é intencionada durante o caminhar metodológico desta pesquisa.

Para conceber as inter-relações possíveis entre formação continuada de professores de língua inglesa e as comunidades de práticas, aproximamos as conceituações das professoras entrevistadas com o que discutimos nos capítulos de fundamentação teórica.

Para isso, desenvolvemos a pesquisa bibliográfica, “aquela que se realiza a partir do registro disponível, recorrente de pesquisas anteriores. [...] O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes no texto” (Severino, 2007, p. 122). Assim, foi possível tecer compreensões sobre o que já vem sendo produzido e reconhecer possíveis lacunas a serem preenchidas.

A produção dos dados empíricos realizou-se a partir de entrevistas individuais semiestruturadas, seguidas da análise temática a partir de Braun e Clarke (2013), os critérios relacionados a escolha e desenvolvimento da entrevista serão abordados a seguir.

A escolha da entrevista semiestruturada foi realizada a partir do pressuposto indicado por Gaskell (2003, p. 65) de que “o mundo social não é um dado natural, sem problemas: ele é ativamente construído por pessoas em suas vidas cotidianas, mas não sob condições que elas mesmo estabeleceram. Assume-se que essas construções constituem a realidade essencial das pessoas, seu mundo vivencial”. As construções estabelecidas pelos professores de língua inglesa a partir de suas vivências de formação continuada nos interessam a fim de identificar suas compreensões sobre o tema e o que entendem como benéfico para suas práticas de ensino-aprendizagem. A entrevista semiestruturada é para nós, porta de entrada para este mundo.

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p.134), “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”. A partir dos dados produzidos utilizaremos a análise temática, segundo Braun e Clarke (2013), para a reflexão sobre o material e conexão com os tópicos teóricos levantados na investigação.

Contextualizamos que a pesquisadora é professora de língua inglesa atuante na área, portanto, tem e teve contato com diferentes professoras e professores que experienciam a docência em língua inglesa. A partir dessa rede de conexões característica da docência, e dos critérios de inclusão e exclusão, foi decidido as participantes da pesquisa.

Os critérios de exclusão e inclusão para a determinação dos participantes da pesquisa foram: 1) ser professora ou professor de língua inglesa; 2) ter no mínimo dois anos de atuação na área; 3) aceitar participar da pesquisa.

Além dos critérios iniciais, na seleção decidimos analisar um contexto diverso. Portanto, na escolha das quatro participantes da pesquisa, optamos por pessoas de idade, tempo de atuação na área, setor e formação diferentes. Dessa maneira, foi possível analisar as aproximações e distanciamentos objetivados a partir do ponto de partida comum nesses variados contextos, formação continuada e docência em língua inglesa.

Os critérios de exclusão referem-se a fatores que se afastam do nosso tema de estudo, portanto, professores de outras áreas do conhecimento, professores de inglês não-atuantes na educação básica formal ou com menos de dois anos de experiência em sala de aula e professores que não lecionam há mais de dois anos. A marca de dois anos foi escolhida como uma projeção de tempo médio para a vivência e reflexão de diferentes experiências formativas.

Apresentamos na tabela abaixo dados iniciais das professoras participantes:

Tabela 2 - Informações sobre as professoras participantes.

Nome	Idade	Docência em Língua Inglesa (anos)	Formação
Larissa	40	7	Mestre em Educação
Teresa	46	28	Mestre em Linguística aplicada
Margareth	23	3	Letras
Karine	25	8	Graduanda em Pedagogia

Fonte: Elaboração própria.

No capítulo seguinte, de análise das entrevistas, descrevemos em maiores detalhes as participantes.

Às participantes foram entregues pessoalmente o convite formal individual, termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), as intenções da pesquisa e o termo de uso de voz, convidando-as a participar e disponibilizando o tempo necessário por elas para a análise dos documentos e aceite ou recusa da participação.

A partir da aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa CEP/UCDB, no parecer 7.781.462, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 466 de 2012 e na Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, iniciamos nossas entrevistas semiestruturadas com as participantes.

Com o consentimento para participação na pesquisa, reconhecimento e assinatura do TCLE e do termo de uso de voz (gravação) e acesso ao roteiro da entrevista para ambientação e conforto durante a produção dos dados, conversamos para decidir o ambiente e a data da entrevista, de acordo com a disponibilidade de horário do entrevistado.

A entrevista foi planejada para duração de até 1 hora e foi gravada em áudio, com o consentimento do participante. Após a entrevista o arquivo de áudio foi transcrito e armazenado digitalmente para análise.

O procedimento de produção de dados poderia ser realizado presencialmente, em lugar confortável e reservado escolhido em conjunto pelo participante e pesquisadora; ou online, via Google Meet. Dependendo exclusivamente da escolha do entrevistado. Contudo, todas as professoras participantes optaram por realizar a entrevista online.

Seguindo as orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual, o convite para a reunião em Google Meet foi enviado via e-mail individualmente, com destinatário e remetente únicos.

O roteiro, disponível em apêndice, se desenvolveu dividido em 3 blocos temáticos: 1) informações pessoais, como idade, dados sobre a formação inicial do professor, tempo de docência e fase de atuação na educação básica (Educação Infantil, Anos Iniciais ou Finais do Ensino Fundamental ou Ensino Médio); 2) descrição sobre sua experiência, explanação da formação continuada em sua trajetória como docente de língua inglesa; e 3) implicações da formação, reflexão sobre as experiências de formação continuada vividas, compreensões e expectativas às envolvendo.

Ao final de cada entrevista foi perguntado às participantes que nome fictício elas gostariam de ter no texto da pesquisa. Apenas uma participante [Teresa] não quis escolher o próprio nome, justificando a ação pela curiosidade de qual nome seria escolhido para ela pela autora do texto.

Para a análise dos dados produzidos a partir da entrevista semiestruturada utilizamos análise temática.

A AT [análise temática] é um método de análise qualitativa de dados para identificar, analisar, interpretar e relatar padrões (temas) a partir de dados qualitativos. O mínimo que a AT proporciona é organizar e descrever o banco de dados em rico detalhe; quanto ao máximo, “o céu é o limite”, pois esta análise colabora muito para a geração de uma análise interpretativa sobre os dados (Souza, 2019, p. 52)

Deste modo, entendemos como coerente com o objetivo geral e específicos deste estudo a utilização da AT para a análise das transcrições, sendo possível categorizar as significações apresentadas pelos professores em temas e enxergar as aproximações e distanciamentos entre o

esperado/vivenciado por eles e a alternativa da formação continuada a partir das comunidades de prática.

O início da AT pode se acontecer ainda na produção inicial dos dados e é marcado pela busca e reconhecimento de padrões nos dados.

O processo de AT começa quando o pesquisador procura, nos dados, por padrões de significados e questões de possível interesse à pesquisa. Isso já pode ocorrer, inclusive, durante a coleta de dados, na condução de entrevista ou grupo focal. A análise envolve um vaivém constante entre os bancos de dados, os trechos codificados e a análise dos dados que se está produzindo a partir destes trechos. O processo termina com o relatório dos padrões (temas) nos dados. Esta estrutura está presente em boas técnicas de análise de dados qualitativos bastante comuns na literatura (Souza, 2019, p.54)

Souza (2019) também pontua sobre como a escrita é parte integrante da análise temática, e não mero registro:

Na AT, a escrita é considerada parte integrante da análise, e não apenas uma redação mecânica e posterior à pesquisa. Portanto, a escrita deve começar já na Fase 1, com anotações livres de ideias e esquemas de codificação em potencial, continuando através de todo o processo de codificação/análise. Esse procedimento valoriza o papel ativo e fundamental do pesquisador no processo de análise de dados, além de demonstrar que se trata, de fato, de um processo com material em constante construção e transformação (Souza, 2019, p. 54).

Pontuado o papel ativo do pesquisador na análise temática e o fundamento da escrita neste contexto, passamos a explorar as 6 fases delineadas por Braun e Clarke (2013), que consistem em: 1) familiarização com dados; 2) gerando códigos iniciais; 3) buscando temas; 4) revisando temas; 5) definindo e nomeando os temas; e 6) produzindo o relatório. Explicaremos detalhadamente como dá-se a execução das fases a seguir.

A fase 1, familiarização com os dados, consiste em leituras repetidas dos dados para a imersão, no entanto, pontua-se que esta leitura não pode ser feita de forma mecânica, mas ativa, já produzindo anotações e aprofundando-se em amplitude nos dados produzidos. Souza (2019) aconselha.

É ideal começar por uma leitura completa do banco pelo menos uma vez antes da codificação. O valor da leitura e releitura como parte da familiarização também gera novas ideias e identificação de possíveis padrões que vão se moldando à medida que a leitura se desenvolve [...]. A despeito da intenção de conduzir uma análise mais, ou menos, detalhada, a busca por temas por uma abordagem teórico-dedutiva ou baseada nos dados-indutiva acaba por guiar o processo de leitura ativa (Souza, 2019, p. 56)

Para partir para a próxima fase é preciso que o pesquisador se sinta seguro quanto à natureza dos dados e já disponha de uma lista rascunhada de ideias emergente sobre eles, advinda da leitura ativa executada.

Finalizada a familiarização chegamos a fase 2, gerando códigos iniciais. Neste momento da análise passamos a organizar os códigos em grupos significantes, temáticos.

Quanto a codificação, Souza (2019) aponta que os códigos criados podem ser derivados de dados, quando construídos diretamente dos dados, ou derivados de teorias, quando pautado por questões específicas que o pesquisador tem em mente a partir de sua fundamentação teórica, no entanto, a codificação também pode acontecer a partir de um misto das duas abordagens, como realizamos na nossa análise. Buscamos durante a decodificação responder as questões levantadas em nossos objetivos, quanto a aproximação ou distanciamento das concepções de formação de continuada dos professores com as comunidades de prática, no entanto, também mantemos o olhar atento a outros padrões reconhecíveis na entrevista semiestruturada.

A fase 2 é encerrada quando todos os dados passam pela codificação inicial, gerando uma lista de códigos identificados, que serão utilizados para a próxima fase.

Na fase 3, buscando temas, há a combinação de diferentes códigos para temas, como explicado por Souza (2019):

Trata-se de classificar os diferentes códigos em temas em potencial, além de agrupar todos os extratos relevantes nesses temas que estão sendo construídos. Em essência, o pesquisador está começando a analisar os códigos e considerando de que modo códigos diferentes podem combinar para formar um tema abrangente (Souza, 2019, p. 58).

Deste modo, a fase 3 finaliza-se com vários candidatos a temas a partir das transcrições analisadas.

A fase 4, revisando os temas, consiste no refinamento dos temas, dessa forma, percebe-se que nem sempre os candidatos a temas se mantem, Souza (2019) indica que isto acontece “quando não há dados suficientes para apoiá-los, ou se os dados são muito heterogêneos”. Neste sentido, na fase de refinamento Braun e Clarke (2006) também indicam que temas anteriormente divididos podem ser organizados em um só tema, enquanto temas únicos podem se subdividir.

A fase 4 é finalizada quando o pesquisador se sente satisfeito quanto a coerência dos trechos divididos nos temas elencados, dessa maneira, é possível seguir para a fase 5. No desenvolvimento de nossa análise temática essa satisfação se instaurou com a familiarização e imersão profunda com os dados.

Na fase 5, definindo e nomeando os temas, iniciamos com um mapa temático satisfatório dos dados, deste modo, é necessário que os temas funcionem e façam sentido separadamente e em interação com os demais, como explicado por Souza (2019):

Para cada tema é necessário realizar e redigir uma análise detalhada. Assim como identificar uma a história de que se trata cada tema, é relevante considerar como ela se encaixa na história maior que está contando sobre os dados, na relação com a pergunta ou perguntas da pesquisa, para assegurar que não há sobreposição de temas. Portanto, é preciso considerar os temas separadamente, e cada tema na relação com os demais (Souza, 2019, p. 61).

Assim, para a finalização da fase 5 é necessário definir os temas. Souza (2019) indica como teste nessa fase a verificação da descrição do conteúdo de cada tema em poucas linhas, se não for possível, há a necessidade de refinar mais o tema em questão.

Dessa maneira, encerramos a fase 5 com o conjunto de temas prontos e trabalhados.

A fase final, produzindo o relatório, consiste na escrita da análise temática, pretende além de organizar os dados, também construir significados imbricados com o contexto e objetivos da pesquisa.

A tarefa de relatar a AT, seja para um artigo científico, pesquisa ou dissertação abrange contar a história complexa dos dados para convencer o leitor sobre o mérito e a validade da análise realizada. É importante que a análise (sua escrita, incluindo extratos de dados para ilustrações) ofereça uma descrição concisa, coerente, lógica, não repetitiva e interessante sobre a história que os dados contam – dentro e através dos temas (ou seja, intratemas e intertemas) (Souza, 2019, p. 62)

Deste modo, finaliza-se nossa análise temática.

Partimos agora para a caracterização do contexto e local da pesquisa.

A presente dissertação parte do interesse sobre como estão sendo desenvolvidas as formações continuadas para os professores de língua inglesa que lecionam na educação básica. Este interesse se apresenta devido às implicações das formações nos desenvolvimentos das aulas.

Para a construção de significações das inter-relações possíveis entre a formação continuada para os professores de língua inglesa e as comunidades de prática, consultamos as concepções das professoras de língua inglesa participantes, portanto, nosso estudo caracteriza-se como uma pesquisa com professores, que pelo apoio e participação voluntária deles, foi enriquecida.

A pesquisa não se desenvolve atrelada a um local específico. As professoras participantes da produção de dados foram escolhidas por suas experiências como docentes de língua inglesa, seguindo os critérios de inclusão e exclusão delimitados por nós.

As escolas em que estas professoras atuam não fazem parte do escopo do estudo, pois na entrevista abordamos as compreensões sobre formação continuada que eles desenvolveram durante sua vida docente de forma integrada, sem vincular essas experiências a uma instituição específica.

Ainda pontuamos que muitos professores atuam em diferentes escolas concomitantemente, a vinculação da pesquisa a um local limitaria a abrangência das informações sobre a compreensão das formações continuada de forma geral e também limitaria a diversidade de professores participantes.

Os convites foram entregues pessoalmente pela pesquisadora, a partir das conexões tecidas durante suas próprias experiências como professora de língua inglesa. Portanto, não utilizamos de canais institucionais, como e-mails das instituições ou secretarias para contatar os professores, o local da entrevista foi combinado de acordo com a disponibilidade e preferência dos participantes, com disponibilidade para acontecer online ou presencialmente.

Quanto às possíveis implicações éticas coercitivas relacionadas ao desenvolvimento da pesquisa com participantes conhecidas pela pesquisadora, destacamos que não há implicância de nível hierárquico nessas relações, bem como nenhuma consequência profissional relacionada ao aceite ou negação para participação. As professoras participantes são interessadas em compartilhar e conversar sobre suas experiências, o que as motivou e aproximou do diálogo com a pesquisa.

Durante o desenvolvimento da pesquisa encontramos limitações e reflexões que consideramos relevantes compartilhar.

O desenvolvimento de uma dissertação de mestrado leva tempo e se constrói a cada leitura, aula, reunião de orientação, palestra, congresso, conversas entre pares, e fundamentalmente, planejamento, execução e escrita do documento.

Neste trajeto, devido aos recursos, tempo, amadurecimento do planejamento e intercorrências da própria vida pessoal do pesquisador, mudanças no projeto de pesquisa inicial são executadas.

Inicialmente, planejávamos desenvolver a parte empírica da dissertação a partir da comunidade de prática, dessa forma, convidaríamos professores de língua inglesa dispostos a participar e trabalharíamos analisando os níveis de engajamento da comunidade, benefícios e barreiras no desenvolvimento dela.

No entanto, como abordado no desenvolvimento do referencial teórico, uma comunidade de prática não se caracteriza apenas pela reunião de pessoas da mesma área em uma roda de conversa, ela é determinada a partir do reconhecimento do domínio, prática e comunidade no grupo, que iniciam o processo cíclico de aprendizagem coletiva. Assim, considerando o abordado por Larrosa (2025) sobre a impossibilidade da fabricação laboratorial da experiência, a comunidade é algo que precisa ser cultivada com tempo e a partir do engajamento dos participantes voluntários.

Deste modo, devido a imprevistos que diminuiriam o tempo hábil disposto, que para uma dissertação de mestrado já é curto, o projeto foi redesenhado objetivando tecer as aproximações e distanciamentos da comunidade de prática como um espaço formativo para os professores de língua inglesa.

Destacamos que a reelaboração do projeto, não alterou o rigor ou compromisso com a pesquisa, apenas reafirmou nosso compromisso com os dados construídos. Pesquisadora e participantes debruçaram-se sobre o tema a fim de construir contribuições sobre a formação continuada de professores.

Entendemos que nosso trabalho colabora para a literatura da área por contextualizar o cenário da formação continuada dos professores de língua inglesa e das concepções deles sobre o tema, possibilitando o planejamento de formações continuadas coerentes com estes fatores.

Consideramos que trabalhos futuros envolvendo o cultivo de comunidades de prática com professores de língua inglesa e a análise de como os grupos se desenvolvem com o passar do tempo também serão significativos para a área da pesquisa.

6 TECENDO SENTIDOS SOBRE ENSINAR E APRENDER: CONCEPÇÕES DE PROFESSORAS DE INGLÊS SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA E IDIOMA

As participantes da pesquisa são 4 professoras de Língua Inglesa da educação básica, que integram os critérios de inclusão e exclusão previamente descritos no capítulo metodológico.

Descreverei a seguir informações básicas de cada participante, em ordem de entrevistas realizadas, utilizando os nomes fictícios.

Larissa tem 40 anos de idade e é graduada em Letras – Licenciatura com habilitação inicial em Língua Espanhola, mais tarde ela fez uma segunda graduação para conseguir habilitação para Língua inglesa também. Além da graduação, Larissa é mestre em educação e também relata que já fez outras pós-graduações buscando aperfeiçoamento na prática docente.

Atuou como professora de língua espanhola por 13 anos, parando apenas quando começou a lecionar a disciplina de Língua Inglesa, com a qual trabalha há 7 anos.

Em sua carreira como docente de Língua Inglesa, Larissa já trabalhou com alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental [4º e 5º anos], Anos Finais [6º e 7º anos] e atualmente leciona em turmas do Ensino Médio [1º, 2º e 3º anos]. A participante trabalha, como professora de língua inglesa, principalmente no contexto das escolas privadas.

A participante Teresa tem 46 anos de idade. Ela descreve sua formação a partir da relação inicial de aprendizagem com idioma, que foi realizada em cursos de idioma disponíveis na cidade em que morava, a partir de um grande apoio dos pais.

Quanto à formação acadêmica, Teresa graduou-se em Letras – Licenciatura e Bacharelado, com habilitação em Língua Inglesa. A escolha pelo bacharelado foi devido ao interesse da época em também trabalhar com traduções e interpretação, além da docência. Teresa possui três especializações em sua área, em seguida fez mestrado em linguística aplicada e atualmente é doutoranda em psicologia, escolha que justifica por afinidade com a área.

Teresa leciona língua inglesa na educação básica há 28 anos. Além de sua experiência na educação básica, em que descreve ter participado de todas as etapas da educação – com exceção da educação infantil – também trabalhou em cursos de graduação, nos cursos de Direito e Letras.

Desde o início da sua carreira, Teresa relata afinidade com o Ensino Médio, apesar de também já ter atuado e gostado de outros segmentos. Teresa já foi concursada como docente no Colégio Militar e no município de sua residência, mas exonerou por outras oportunidades profissionais, atualmente divide sua carga horária entre o concurso como professora do Estado [em que também atuou alguns

anos como coordenadora], professora e coordenadora do programa bilíngue de uma escola privada e aulas e atividades do doutorado em Psicologia.

Desta forma, Teresa orbita continuamente nos contextos da educação privada e pública durante sua carreira.

Margareth é uma professora de 23 anos de idade. Possui graduação em Letras – licenciatura em Português e Inglês e atualmente está realizando uma especialização em psicopedagogia, voltada à educação infantil.

Margareth leciona língua inglesa há 3 anos e trabalha com a educação infantil e Anos Finais do Ensino Fundamental [8º e 9º anos]. Sua atuação profissional é no contexto da educação privada.

Karine tem 25 anos de idade. Sua formação para professora de língua inglesa iniciou-se em um curso de idiomas, a participante descreve que nesse curso era tradicional que alguns alunos fossem chamados para serem professores na unidade após a sua formação. Para iniciar a docência, primeiro eles disponibilizavam um curso para professores de língua inglesa que Karine concluiu. Após isso ela também concluiu o certificado de proficiência TOEFL. Atualmente Karine é graduanda de Pedagogia.

Karine é professora de Língua Inglesa há 8 anos, atuando continuamente como professora na educação básica há 4. Ela relata afinidade e trabalha principalmente com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, especificamente 1º, 2º e 3º anos. No entanto, atualmente também leciona nos Anos Finais do Ensino Fundamental, com turmas de 6º e 7º anos, mas, planeja no próximo ano letivo manter apenas as turmas dos Anos Iniciais.

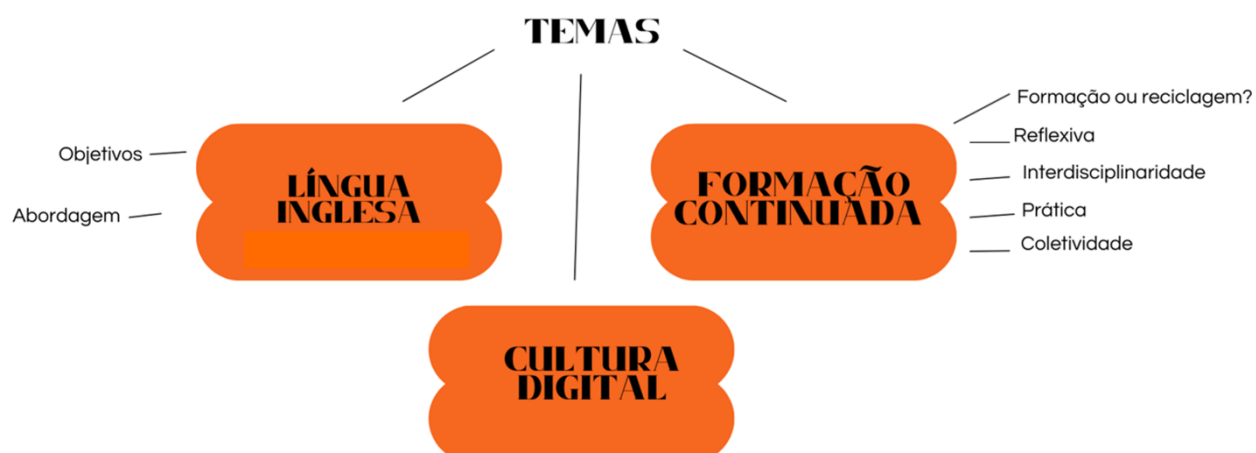
As experiências de atuação profissional como professora de língua inglesa de Karine na educação básica são na educação privada.

Neste momento, partimos para a análise temática dos dados empíricos produzidos a partir das entrevistas semiestruturadas na abordagem qualitativa, com 4 professoras de língua inglesa.

As entrevistas foram realizadas considerando o objetivo da pesquisa em compreender as inter-relações possíveis entre formação continuada para professores de língua inglesa e as comunidades de prática; as concepções dos professores sobre a língua inglesa e as implicações que estas causam na sua prática educativa.

No desenvolvimento da AT organizamos três temas principais, Língua Inglesa, Formação Continuada e Cultura Digital, conectado a eles desenvolvemos os subtemas emergentes no discurso das professoras. Como apresentado na imagem:

Figura 3 - Diagrama Temático



Fonte: Elaboração própria.

A apresentação dos temas e discussões teóricas envolvendo os objetivos da dissertação acontecem concomitantemente neste capítulo, entendendo que os temas se conectam e se misturam nas experiências vivenciadas pelas professoras e no processo de pesquisa e escrita, não sendo coerente considerá-los ou discuti-los de forma individualizada.

O primeiro tema construído a partir dos dados da transcrição é “Língua Inglesa”, que foi dividido entre “objetivos” e “abordagens”, que desencadeiam os subtemas “tornar-se cidadão do mundo” e “instrumental”, relacionado aos objetivos e “método natural”, “CLIL” e “Multicultural e decolonial”, quanto às abordagens. Como ilustrado no mapa temático a seguir:

Figura 4 - Diagrama Língua Inglesa.



Fonte: Elaboração própria.

Quanto aos objetivos, as professoras pontuam a língua como mediadora do acesso dos alunos a novos conhecimentos e expressões culturais, mesmo quando também pontuada a função instrumental como resultado, relacionada à execução de provas [vestibulares] na finalização da educação básica. O caráter intercultural presente na formação do aluno como cidadão do mundo também prevalece no relato das 4 professoras participantes.

Conectamos ao subtema tornar-se cidadão do mundo as concepções relacionadas a uma formação voltada à interculturalidade. Marcada pelo acesso, tolerância, respeito e celebração de diversas culturas. Como pontuado por Rajagopalan quando abordando o objetivo do ensino de línguas estrangeiras: “formar indivíduos capazes de interagir com pessoas de outras culturas e modos de pensar e agir. Significa transformar-se em cidadão do mundo” (2003, p. 70).

A professora Karine diz quanto aos objetivos da aprendizagem do idioma:

Honestamente, eu acho que é meio instrumental, que não é algo que na maioria dos casos a pessoa sai fluente, mesmo. Acho que ela sai com capacidade de entender, né, para fazer vestibular, pra enfim, ser capaz de usar, mas de forma instrumental (Karine)

Eu acho que essa parte cultural também, porque eu acho que quando você fala uma outra língua, você tem acesso a outra cultura também, né. Então eu acho que assim, o ensino de inglês, querendo ou não, ele amplia a visão de mundo do estudante, né? Porque a gente trata de outros temas relacionados a países que a falam a língua inglesa, ao mesmo tempo que eles podem ter acesso a outros tipos de conteúdo fora da escola, então eu acho que essa questão multicultural também está envolvida (Karine).

Quanto ao caráter instrumental do ensino da língua, podemos considerar o que pontuam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em relação aos objetivos de aprendizagem no componente curricular Língua Inglesa. Eles dispõem: “O foco na leitura pode ser justificado pela função social das línguas estrangeiras no país e também pelos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes” (Brasil, 1998, p.21). Neste sentido, configura-se com o mencionado por Karine quanto à aprendizagem não ser voltada para a proficiência plena pelo estudante, no entanto, notamos que o caráter instrumental da aprendizagem não prejudica o desenvolvimento multicultural dos estudantes.

A BNCC caracteriza o ensino atual de língua inglesa como língua franca, por priorizar a função social e o caráter político da língua, e pontua que essa conceituação implica em uma educação linguística voltada para a interculturalidade (Brasil, 2018).

Larissa pontua quanto ao objetivo da disciplina:

Formar alunos que sejam capazes de usar a língua como uma ferramenta de comunicação e construção de conhecimento e não apenas como uso de regras gramaticais. Então, você desenvolver todas essas competências linguísticas dos alunos que eles consigam de certa maneira fazer essa comunicação, essa integração da língua com o contexto histórico (Larissa).

Conectamos o pontuado por Larissa com o que Freire (2021) diz sobre a compreensão do mundo a partir dos conteúdos: “Nem conteúdo só, nem desvelamento só, como se fosse possível separá-los, mas o desvelamento do mundo opressor através do ensino de conteúdos”.

Para Teresa, o objetivo do inglês na educação básica é:

Quebra de preconceitos, de paradigmas. Entender que existem outras possibilidades de se viver, que a língua é uma porta disso, se eu entendo que a pessoa fala, sei lá, “filme” de uma outra maneira, é só o jeito dela falar, é uma outra maneira. Eu posso com o tempo, com o amadurecimento, convivendo com outras culturas e realidades, entender que só são outras formas de se viver. Inclusive, que não tem uma hegemonia de ninguém, cada uma vai ter seu espaço, tem sua força e principalmente, tem o seu valor (Teresa).

O relato conecta-se com a concepção do processo de ensino-aprendizagem de língua como língua franca, relacionando-se com a multiculturalidade e com a decolonialidade, ao descentralizar os referenciais hegemônicos do uso da língua e contextualizá-la em diferentes espaços. Teresa continua:

Nem sei como é que seria isso possível. Você trabalhar uma segunda língua sem conectar com cultura? Eu não sei se eu sei fazer isso. Porque assim, para mim está tão intrínseco assim, um no outro, né. Então, o que nós trabalhamos... como nós trazemos a experiência daquilo... como nós falamos de um lugar... como nós falamos de um autor, quando citamos um filme com carinho e essa produção é uma produção em língua inglesa, que tem um autor tal com uma pronúncia tal, mas não falar de uma pronúncia para rotular... Por exemplo, na época que eu estudei ainda, a única pronúncia possível era a da Rainha Elizabeth, como se alguém em outro país no mundo fosse um dia chegar a exatamente o sotaque, pronúncia, ritmo da Rainha Elizabeth, né, até porque mesmo dentro da origem dela existem nuances mil, de regionalismo, de temporalidade, de formação linguística e tudo mais (Teresa).

Teresa destaca o quanto é intrínseca a relação entre língua e cultura, Rajagopalan (2003) ao considerar essa relação, também pontua sobre identidade. O autor também leva em consideração o quanto objetivos de proficiência focados na mimetização das competências de falantes nativos é prejudicial à autoestima e aprendizagem dos estudantes, por ser um empreendimento de ordem impossível (Rajagopalan, 2003). Desse modo, a reflexão crítica sobre esses cenários no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa, a abertura para diversidade de expressões linguísticas, com espaço para as expressões dos próprios estudantes implica em um processo de ensino-aprendizagem que de fato auxilia na expansão da visão de mundo dos participantes, não hierarquizando seus saberes e expressões culturais prévias em relação às estrangeiras.

Margareth também contribui quanto aos objetivos da formação em língua inglesa:

Na minha percepção o objetivo da Língua inglesa dentro deste período da infância até a adolescência é exatamente acrescentar na percepção de mundo. Quando a gente compreende que existe outra língua, principalmente aqui na educação infantil ou no fundamental I, a gente

percebe que existe um mundo inteiro lá fora, que existem várias outras línguas, que todas podem ser vistas, todas elas podem ser estudadas. Claro que a gente está falando também, existe sim uma função mais didática, provavelmente na formação dele, na vida acadêmica, e toda a vida profissional. Hoje em dia é algo extremamente necessário você ter uma segunda língua, o inglês em si é quase indispensável, né, na questão profissional. Mas olhando mais profundamente, eu acredito que seja isso, pegar a percepção de mundo deles e falar “olha, existe tudo isso também” (Margareth).

No relato de Margareth encontramos tanto o objetivo instrumental da língua inglesa, marcado pelo auxílio no desenvolvimento acadêmico e profissional futuro dos estudantes, quanto o objetivo multicultural, presente na descrição sobre a percepção de mundo dos estudantes.

As temáticas dos objetivos, elaboradas a partir das transcrições das entrevistas, apesar de inicialmente parecerem distantes, se interseccionam nas experiências das professoras no desenvolvimento da disciplina durante a educação básica.

Para desenvolver a temática abordagem, iniciaremos comentando sobre as discussões da área envolvendo as definições de “metodologia” e “abordagem” no ensino de línguas estrangeiras.

Brown (2002) indica a insatisfação pelo método no contexto de ensino de idiomas, pontuando 4 possíveis causas para a ‘decadência’ do método. Estas são: 1) por sua natureza demasiadamente prescritiva e por fazer uso de super-generalizações em relação aos contextos de aplicação, que também são idealizados; 2) por diferir-se grandemente nas fases iniciais, mas serem semelhantes demais nas fases avançadas; 3) por serem canais de ideologia e interesses mercenários e; 4) por não poderem ser avaliados empiricamente.

Brown (2002) também destaca a importância da abordagem, a definindo como a reunião de teorias de linguagem e aprendizagem a partir de tudo que acontece na sala de aula. Deste modo Abrahão (2011) complementa sobre as ideias de Brown (2002):

O autor não vê a abordagem como um conjunto estável de princípios, mas sim, como uma combinação dinâmica de energias interior ao professor que se modifica com a experiência de ensinar e aprender. Para ele, toda inspiração para a inovação vem do nível da abordagem, mas a implementação leva à reformulação ou modificação da mesma e, assim, o ciclo continua (Abrahão, 2011, p. 159).

É possível observar a partir dos relatos das professoras sobre abordagem que ela não acontece de forma estável ou estática, sendo a dinâmica e a complexidade características constantes no desenvolvimento do ensino-aprendizagem. Deste modo, os subtemas “método natural”, “CLIL” e “multicultural e decolonial” acontecem concomitantemente de formas diferentes na experiência de cada professora participante, como apresentaremos a seguir.

Quando nós aprendemos português, qual é a primeira habilidade que nós fazemos? O ouvir, dentro da barriga nós ouvimos. Então, a partir do ouvir nós vamos imitando, vamos dizer assim, os sons que nós vamos lapidando para construir a fala, tanto que as falas são soltas, desconexas, e à medida que nós vamos adquirindo e percebendo, até mesmo de forma inconsciente, a utilização dessa língua. O que acontece com a língua portuguesa, eu acredito que deva acontecer com a língua inglesa (Teresa).

O apontado por Teresa se assemelha ao Método Natural, que implica na aprendizagem da língua-alvo nos mesmos processos de aquisição da língua materna, seguindo a ordem: ouvir, falar, ler e escrever. Dentro da abordagem natural da língua, Teresa continua destacando o viés multicultural e decolonial que carrega a aprendizagem de uma nova língua:

Porque se nós pararmos para pensar, por exemplo, quando nós falamos de letramento, de modo geral. Tem muita gente que pega ônibus, mas não sabe ler o nome do bairro, como que pega o ônibus certo? Sabe a cor da linha, o horário que passa lá no ponto, tem toda uma leitura de mundo que o indivíduo é capaz de fazer. E isso nós podemos fazer dentro da segunda língua também, e associar a palavra, o som, à outras coisas também... a texturas, a memórias, a cheiro, a sabor, a porquês... (Teresa).

Desse modo, Teresa conecta a aprendizagem natural da língua às experiências de mundo que cada aluno carrega, aproximando-se à multiculturalidade e ao letramento crítico, como pontuado por Souza (2011):

Ler criticamente implica então, em desempenhar pelo menos dois atos simultâneos e inseparáveis: (1) perceber não apenas como o autor produziu determinados significados que tem origem em seu contexto e seu pertencimento sócio-histórico, mas ao mesmo tempo, (2) perceber como, enquanto leitores, a nossa percepção desses significados e de seu contexto sócio-histórico está *inseparável* de nosso próprio contexto sócio-histórico e os significados que dele adquirimos (Souza, 2011).

O letramento crítico envolve a leitura do mundo a partir não só do apresentado, mas também dos próprios referenciais históricos e culturais carregados por cada participante do processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa.

Outra abordagem pontuada pelas professoras foi a CLIL (Content and Language Integrated Learning⁶). Gupta (2020, p. 43) define CLIL como “uma abordagem educacional que ensina conteúdos por meio da língua adicional para os alunos, com foco duplo no conteúdo e na aprendizagem do idioma” (tradução nossa).

Desde que eu comecei a atuar como professora da área de língua inglesa, desde o início foi com base na metodologia CLIL. É uma metodologia que eu me adaptei muito, porque a gente consegue, né, trabalhar a questão do ensino da língua inglesa ao mesmo tempo com esses

⁶ [Aprendizagem Integrada de Língua e Conteúdo]

conteúdos curriculares, então é uma maneira bem contextualizada de se trabalhar e muito mais significativa. Eu acredito que eu não me adaptaria ao modo tradicional de ensino, quando você coloca o foco na questão gramatical. Então, trabalhar essa questão da integração da língua com o conteúdo ou trabalhar situações reais com os alunos por meio do uso da língua inglesa e com isso buscar soluções, resolução de problemas, explorar outras áreas: ciências, artes, matemática, história. De uma maneira bem mais criativa, eu acredito que deva ser nesse sentido, né, nessa abordagem onde o professor é muito mais um mediador do que o centro do processo de ensino (Larissa).

Os apontamentos construídos a partir das experiências de Larissa com o CLIL também se conectam com o letramento crítico, com a perspectiva multicultural e com a aprendizagem natural da língua. Lembrando-nos do que Teresa inicialmente disse “Você trabalhar uma segunda língua sem conectar com cultura? Eu não sei se eu sei fazer isso”. A construção da língua inglesa com o contexto histórico e cultural aparece naturalmente no discurso das professoras participantes da pesquisa, marcando a relação intrínseca entre estes elementos.

Acredito que deva ser abordada buscando a concepção de mundo da criança, do adolescente, né, trazendo aqui o que ele já conhece também, o pré, né, que ele tem. Porque é um jeito de chamar atenção, quando a gente fala assim “ah, chamar atenção”, é manter o foco, conseguir mostrar pra eles que é algo interessante, que é algo positivo, que é algo produtivo. Quando a gente adentra dessa forma, e não trazendo apenas a gramática, trazendo a parte mais chata e burocrática da língua, é muito mais interessante. Então, a gente consegue introduzir de uma maneira mais funcional, eu diria (Margareth).

A partir do relato de Margareth, notamos a preocupação entre as professoras em abordar a língua de forma significativa para os alunos, não isolada do contexto cultural, mas imersa em referenciais culturais de conhecimento deles, antes de partir para coisas que eles ainda não conhecem, mas se apropriarão a partir do processo de ensino-aprendizagem da língua.

Nesse sentido, Karine também relata:

Como eu já tive experiência em curso de inglês, que é aquela do inglês com segunda língua, aquela coisa mais gramática e tal... E aí a escola que eu trabalho a gente usa a abordagem CLIL. Eu acho muito legal essa abordagem, que apresenta primeiro o conteúdo, e aí, o inglês, ele é meio que uma ferramenta, uma ponte para você acessar aquele conteúdo. Então, eu gosto muito dessa abordagem (Karine).

Assim, entendemos que os subtemas relacionados à abordagem, construídos a partir das entrevistas com as professoras, não acontecem isoladamente na prática delas. Como pontuado previamente por Brown (2002), a abordagem acontece como uma combinação dinâmica nas experiências do professor, que vai se modificando no contexto que ele está inserido.

As professoras participantes da pesquisa relatam práticas pedagógicas e concepções relacionadas à Língua Inglesa como Língua Franca, com destaque ao caráter decolonial e multicultural da língua e à uma educação crítica-reflexiva, não bancária e repetitiva. Logo,

iniciaremos nossas discussões quanto aos temas relacionados à formação continuada, observando que para práticas docentes críticas, é necessário espaços para formações continuadas pautadas na reflexão.

Os subtemas construídos a partir do significante “Formação Continuada” na análise temática das entrevistas semiestruturadas, foram “formação ou reciclagem?”, “prática”, “reflexiva”, “interdisciplinaridade” e “coletividade”, conforme organizado no diagrama a seguir:



Fonte: Elaboração própria.

Durante as conversas desenvolvidas, as quatro professoras participantes relataram experiências de formações continuadas nas instituições às quais já foram/estão vinculadas na trajetória profissional delas, sendo essas formações específicas em língua inglesa e gerais com toda a equipe docente da escola. As professoras valorizam os momentos de formação, além de considerarem a formação continuada positiva no auxílio com os desafios em sala de aula.

No entanto, a consideração positiva sobre a formação continuada não inibi a reflexão e questionamento sobre sua organização. Como nos comentários sobre formações que carregam a proposta de “reciclagem”:

Em todas as instituições que eu passei, eu tive formações promovidas pela instituição, como uma prática, que inclusive, há bem pouco tempo atrás todo mundo chamava de reciclagem, até entender-se que esse termo não era o mais apropriado para o que fazíamos, né, e aí mudou-se para o nome formação.

Porque assim, geralmente esses cursos, ou encontros, ou rodas de conversa que eram promovidos com a temática a fim de aprimoramento, enriquecimento, partilha e construção em conjunto, usava-se o termo “reciclagem”, até porque também, tinha muito aquela ideia que era sempre o novo que iam trazer, e não repensar para aprimorar, que não necessariamente sempre ter alguma coisa nova, né, às vezes é só parar e pensar em cima daquilo, né (Teresa).

Teresa pontua o quanto o termo “reciclagem” carrega em si significações: o que precisa ser reciclado precisar ser refeito, transformado em algo novo. Movimento questionado pela professora, que considera importante além de novas tendências, também reflexão e abordagem sobre o que já está sendo feito. Não se trata de ir contra o processo de formação continuada, mas de esperar que este

movimento seja, como indicado por Teresa, de “enriquecimento, partilha e construção em conjunto”, o que não é coerente com a concepção que comunica o termo “reciclagem”.

As demais participantes não utilizaram este termo, no entanto, comunicaram experiências semelhantes:

A outra formação, que já não é do bilingue, que é com todos os professores, no caso. Ela normalmente vai para uma visão mais ampla da coisa, ela foge um pouco do bilingue, mas ela amplia ali, toda a pedagogia em si, então a gente acaba tratando de assuntos pertinentes para todos, como... assuntos mais pertinentes, geral, por exemplo, vamos estudar, rever alguns filósofos, porque a gente precisa saber o embasamento que nós temos, relembrar os embasamentos... porque tem muitas aqui, que estão aqui há muito tempo, e às vezes, assim... fez faculdade há 20, 25 anos atrás... Então é muito interessante relembrar o que foi estudado (Margareth).

Pontuamos que, apesar de considerarmos o estudo das teorias que envolvem a educação importante, questionamos como professoras com experiências de 20 a 25 anos em sala de aula podem ser consideradas pejorativamente em necessidade de serem “relembradas” dos embasamentos. Os verbos “rever” e “relembrar” podem se aproximar da educação bancária, onde Freire crítica o “depositar” do conhecimento aos educandos que, sem conhecimento algum, atuam apenas como depositários deste processo:

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão- absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (Freire, 2020, p. 81).

Desta forma, revisitamos um tópico já abordado no desenvolvimento do texto, sobre a necessidade da formação para professores defendida por nós ser tão crítica e reflexiva quanto à formação que pensamos para os estudantes. É de total incoerência esperar implicações reflexivas a partir de formações continuadas que repetem crenças antigas, como a da “reciclagem”. Assim, o processo de formação continuada precisa abrir espaço para a comunicação, para que dela aconteça a reflexão e crítica da práxis:

Não pode perceber [o educador bancário] que somente na comunicação tem sentido a vida humana. Que o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação. Por isto, o pensar daquele não pode ser um pensar para estes nem a estes impostos. Daí que não deva ser um pensar no isolamento, na torre de marfim, mas na e pela comunicação, em torno, repetimos, da realidade (Freire, 2020, p. 90).

Margareth aborda sobre como, para ela, a formação continuada deveria ser desenvolvida, pontuando a necessidade de empatia, que em Freire (2020) associamos à intercomunicação e relação à realidade.

Às vezes algumas pessoas vêm fazer algumas formações, trazem algumas pessoas ou às vezes até os próprios coordenadores, as pessoas que estão ali à frente do grupo, fazem a formação, mas falta um pouco de empatia, eu diria.

O que seria essa empatia... não é ela entendendo os meus sentimentos, não é isso. É entendendo a prática em si, porque às vezes você percebe que aquelas pessoas não têm a prática, ou há muito tempo não sabem o que é a prática... então é muito fácil você apontar, falar e idealizar, colocar uma utopia de uma situação muito massa, assim, que vai rolar, não é isso que funciona.

Às vezes a gente cai numa dessas e fica olhando assim, falando: “não é possível, isso não é possível...” (Margareth).

O relato de Margareth evidencia a existência de uma hierarquização dos saberes que pode ocorrer em algumas situações de formação continuada, que, principalmente professoras com mais anos de experiência na docência, vivenciaram muitas vezes. No entanto, pontuamos aqui que, há potência para mais na formação de professores, há espaço para o reconhecimento do mundo vivido pelos professores dentro e fora da sala de aula durante as formações, o que Margareth pede em seu relato, empatia.

Assim, destacamos que no questionamento “formação ou reciclagem?”, a formação, pautada a partir do reconhecimento do vivido pelos professores, é o que buscamos quando falamos sobre formação continuada.

Passamos agora a abordar mais especificamente os subtemas “reflexiva” e “prática”, que são relacionados pelas professoras, comunicando o quanto estes fatores estão imbricados no desenvolvimento das formações continuadas. Também pontuaremos a seguir como os fatores abordados no tema de Formação Continuadas se aproximam ou se distanciam das comunidades de prática.

Larissa, afirmando que as formações recebidas a auxiliam nos desafios de sua prática, comenta: “Sim, de certa forma sim, eu sempre busco nas formações essa integração com a prática docente e principalmente nas reflexões de buscar novas metodologias, ou de buscar um diálogo entre essas metodologias e trazer de maneira mais completa para a sala de aula” (Larissa). Em seu comentário é possível observar o caráter ativo de participação na formação que ela expressa, demonstrando sua autoria nos processos reflexivos e na elaboração do que foi explorado na formação para a aplicação contextual em seu contexto de atuação em sala de aula.

Larissa também aborda que uma formação significativa para ela é “mais voltada e pautada para a sala de aula, algo que eu consigo visualizar de uma maneira prática em sala. Então, você pensar nessas estratégias e como que essas estratégias poderiam ser adaptadas para o meu nível de ensino ou para o nível da sala” (Larissa). Neste sentido, Karine também compartilha suas experiências com formações continuadas significativas:

Eu vou dar o exemplo de uma [formação continuada]. Já aconteceu uma que eu achei perfeita, eu achei um modelo muito legal.

Então, como dentro da metodologia que a gente trabalha, o ideal é que a gente fale só em inglês com as crianças e os maiores desafios são relacionados a você falar só inglês e elas entenderem. Então, assim, uma vez aconteceu uma formação que eu achei muito legal e eu acho que, tipo, todo professor que trabalha com essa abordagem deveria passar.

A advisor [orientadora do programa bilíngue] chegou, e aí ela deu como se fosse uma aula, só que falando... não me lembro se era mandarim... ela falou outra língua, eu não me lembro que língua era. Ela chegou, e aí ela tipo, foi desenvolvendo a aula para que a gente estivesse na posição do aluno que não entende nada da língua que estamos falando. Então, tipo, à medida que ela ia falando, ela ia mostrando pra gente as estratégias que a gente tinha, né, que a gente poderia usar para tornar aquilo mais inteligível.

E para mim foi maravilhoso, porque eu me senti no lugar do meu aluno e falei “poxa, realmente!”. Quando eu falo sem trazer nenhum recurso, quando eu falo muito rápido, eles não entendem, de fato, então eu fui entendendo [...], então para mim, essa foi uma formação ideal porque à medida que ela ia falando ela já ia passando as estratégias (Karine).

A formação demonstra ter sido marcante para Karine, principalmente pelo carinho com que foi descrita. Entre os pontos destacados pela professora estão: a coerência com o desafio enfrentado por ela, a presença do exemplo prático e contexto teórico – abordagens possíveis no contexto – possibilidades de associação com suas próprias turmas e a reflexão em repensar suas aulas a partir da experiência formativa.

Entendemos que as relações discutidas até o momento – entre formação, prática e reflexão – são aproximações à formação continuada dos professores de língua inglesa a partir de comunidades de prática, já que as comunidades são ambientes em que praticantes do mesmo domínio, neste caso, professores de língua inglesa, compartilham e refletem sobre suas experiências, marcando os ciclos de aprendizagens, que podemos traduzir como o próprio processo formativo.

Neste sentido, outro ponto de aproximação entre as comunidades de prática e as concepções de formação continuada das professoras participantes, foi a coletividade.

A minha opinião é que é muito mais legal quando a gente faz em grupo, assim, eu acho essas trocas muito... e inclusive isso é algo que a gente não tem nas formações de língua portuguesa, essa troca, troca prática mesmo, no sentido de “caraca, eu usei essa estratégia aqui e isso aqui deu muito certo”, então, tipo assim, eu sinto que em inglês, ainda que não muito, a gente tem essa troca (Karine).

Neste excerto, Karine está comparando as duas formações que ela tem acesso, as específicas da área de língua inglesa e as interdisciplinares, com toda a equipe de professores. Para Karine, as abordagens e temáticas das formações específicas da área de língua inglesa a interessam mais, por motivos como o supracitado, de espaço para a coletividade e troca, neste sentido, percebemos o quanto a prática está relacionada ao coletivo, ao compartilhar e refletir sobre as experiências vividas em grupo.

Eu sempre acreditei que a gente precisa compartilhar, porque inclusive no compartilhar que a gente cresce também [...]. Eu sempre acreditei muito em ajudar, porque eu não gosto, não achei legal os momentos em que eu me vi sozinha, precisando conversar com alguém, e aí eu estou falando de questão de formação mesmo, de repente precisar tirar uma dúvida, de repente discutir uma ideia e não ter com quem conversar... Passei por isso na minha vida, às vezes por uma experiência de trabalho, porque as pessoas não se aproximavam muito, ou às vezes porque eu não tinha tempo... o ritmo de trabalho (Teresa).

Teresa aponta a importância do compartilhamento de experiências e construção coletiva dos saberes no próprio bem-estar dos professores, ainda questionando o quanto essa solidão pode ser causada pelo ritmo de trabalho atribuído aos professores:

O ritmo de trabalho não nos permite momentos em que a gente consiga olhar para o outro, parar e conversar. Daí que eu acho tão importante essa iniciativa do local de trabalho propor momentos em que as pessoas se encontrem, porque às vezes não se encontram e não param pra conversar só por uma rotina. E para professor isso é muito comum, cada um tem seu horário, entra numa turma, cumpre um dia, trabalha em mais de um lugar... (Teresa).

A questão abordada também indica uma aproximação entre a comunidade de prática como formação continuada, que é a promoção de encontros entre os professores para o compartilhamento de ideias, pela escola, idealmente contabilizando estas reuniões como hora-atividade remunerada ou compensada. Teresa continua pontuando sobre o trabalho formativo em coletividade:

Eu acho bacana termos pessoas diferentes dialogando, comentando. Acho legal, eu sei que é uma coisa difícil, porque a rotina de trabalho não permite muitas vezes um colega trazer o que ele faz em sala pro outro colega, mas eu acho extremamente importante a gente abrir a boca e falar o que está fazendo. Porque às vezes o outro, só nunca passou pela cabeça e pode ser uma ideia ótima para o que ele está precisando ali na rotina. Então agora, o quanto isso é possível ser feito, aí é outra questão, porque demanda uma organização institucional, demanda uma organização do próprio profissional e é muito pessoal, porque cada um, no fundo vai ter o seu engajamento com o trabalho em proporções diferentes. Porque eu acredito muito na troca. Às vezes, o próprio professor de geografia te traz uma ideia, que já colabora, imagina um professor da sua própria área, entendeu? Dá dicas que você nunca tinha pensado (Teresa).

O comentário de Teresa aborda outros fatores inseridos no subtema “coletividade” e que também implicam em aproximações com a comunidade de prática. Ela valoriza o compartilhamento das experiências entre colegas e frisa que, se entre professores de áreas distintas esse compartilhamento já é positivo, imagina com professores de sua própria área de atuação. Neste sentido, aproxima-se do que é basilar a comunidade de prática, o “domínio”, ou seja, a área de atuação à qual a comunidade de praticantes pertence, de onde se parte as experiências e práticas a serem compartilhadas. Outra implicação é a do nível de engajamento de cada professor, como também abordado por Wenger-Trayner et al. (2023), o trabalho coletivo tende a apresentar maior nível de engajamento quando voluntário. Desse modo, pode haver ações facilitadoras da participação, como a

disposição do espaço, contabilização das horas-atividade, remuneração, no entanto, a escolha em juntar-se a atividade, ainda deveria ser voluntária.

Larissa também contribui:

Eu acredito que a formação, principalmente as formações continuada, precisam ser muito mais colaborativas, contextualizadas, trazer as comunidades de prática para essas formações também acredito que é o ponto primordial, de ter esses momentos de reflexões, de trocas de experiências entre os professores, de desenvolver projetos também, que possam ser aplicáveis na sala de aula, principalmente para realidade ou ensino da língua inglesa, buscar esse uso prático da língua, acredito que também promover momentos não apenas de reflexão, mas que sejam crítico-reflexivos, né, então você não refletir por refletir, mas trazer uma crítica ali no sentido de autoavaliação, o que precisa realmente ser melhorado, aprimorado, em sala e dentro das minhas práticas pedagógicas e algo que eu sempre discuti muito em relação à autonomia docente, que ele [professor] possa buscar essa construção do seu ensino, lógico que com todo suporte, mas dentro de um suporte coletivo, né, de comunidades de prática, no caso (Larissa).

Larissa menciona as comunidades de prática como alternativa, nessa menção também podemos conceber o quanto os subtemas elencados participam de uma teia complexa de interligações. A colaboração implica no compartilhamento de práticas, que envolve explorar, refletir e criticar a prática, também com autonomia neste processo, autonomia para poder elencar temas que considera relevante, compartilhar ou testar diferentes práticas, etc.

Deste modo chegamos à interdisciplinaridade, que envolve diferentes perspectivas entre as professoras quanto à formação continuada específica em língua inglesa e interdisciplinar, com os demais participantes docentes da instituição.

Teresa, defende a interdisciplinaridade na formação, apesar de não descartar, de modo nenhum, as trocas entre professores da mesma disciplina:

Eu acredito que ela [a formação continuada] deve ser mista, ou mesclado, revezada com a realidade ali local, mas também com perspectivas de outros grupos, outras escolas, outras pessoas. Porque assim, se nós ficamos muito dentro do nosso mundinho, só o que acontece na nossa escola, pode ser que a gente não consiga... pode ser que vire sessão de terapia e não tenha oportunidades reais de surgirem novas perspectivas e possibilidades e também se você só tem gente de fora falando ali, pode parecer aquilo que eu falei, que às vezes é algo tão distante do que nós temos (Teresa).

Wenger-Trayner et al. (2023) apontam que as comunidades de prática podem acontecer em contextos locais ou em situação interorganizacionais, no nosso contexto, aplicado a formação continuada, entre diferentes escolas. A COP é baseada na relação entre domínio, prática e comunidade, considerando o contexto das comunidades de prática como uma alternativa de formação continuada para professores de língua inglesa, o domínio seria a área específica lecionada por estes professores, configurando o apontamento de Teresa como um ponto de distanciamento nas inter-relações possíveis aqui tecidas entre formação continuada e comunidades de prática.

Vale destacar que a implementação das COP não inibi a execução de outros tipos de formações mais diversas com todos os professores, da mesma forma que as formações específicas de área não excluem as compartilhadas entre todos os docentes.

Karine comenta sobre as implicações das formações interdisciplinares na sua prática, comentando sobre o quanto a ajuda “muito pouco, tá, uns 30% vai, porque eu acho que trata de temas muito gerais que não condizem muito com a realidade do programa bilíngue” (Karine), enquanto demonstra valorizar as formações específicas de língua inglesa.

Margareth e Larissa relatam boas experiências com ambas as formações – específicas e interdisciplinares – o que demonstra a diversidade de pensamentos entre o grupo de professoras e a importâncias de diferentes possibilidades formativas.

As diferentes percepções das professoras entrevistadas acerca da formação continuada refletem trajetórias profissionais, contextos de atuação e vivências formativas distintas. Essas concepções não se constroem de forma homogênea, mas são atravessadas pelas experiências acumuladas ao longo da prática docente, pelas oportunidades de formação às quais tiveram acesso e pelos desafios cotidianos enfrentados em seus ambientes de trabalho.

Dessa forma, as falas evidenciam que a formação continuada é compreendida e significada de maneiras diversas, revelando como as experiências individuais influenciam diretamente a maneira como cada professora percebe, valoriza e se apropria dos processos formativos.

Nesse sentido, ao analisarmos as entrevistas, notamos a ausência da menção direta às tecnologias digitais, o que nos surpreende por vivermos na contemporaneidade imersos na sociedade digital. Acreditamos que, a cultura digital afeta o desenvolvimento não apenas do processo formativo e de ensino-aprendizagem, mas também, da vida pessoal dos envolvidos no processo, assim, inciamos a abordagem sobre a temática.

Paniago et al. (2022) definem cultura digital em seus afetamentos:

Nós definimos cultura digital nas diferentes formas que usamos as tecnologias digitais para falar, escrever, viver, socializar, trabalhar, estudar, produzir, consumir, comunicar e relacionarmos com outros, por exemplo. Resumindo, nós enxergamos a cultura digital por causa do que nós fazemos, acreditamos e como nós agimos quando usamos tecnologias digitais (Paniago et al, 2022, p. 5), (tradução nossa).

A tecnologia digital afeta a sala de aula e as formações vividas pelos professores. Portanto, esperávamos que a menção à cultura digital e as implicações acontecessem com mais intensidade, mas o que encontramos na análise foram trechos que inferem o uso da internet, tecnologia e interferência da cultura digital.

Os motivos da menor intensidade do tema “cultura digital” podem estar associados a um reflexo pós-pandemia de Covid-19, que causou grandes impactos à educação. Destacando a migração súbita do espaço físico para o digital, sem tempo prévio de preparação para alunos e professores, que precisaram repentinamente aprender e adaptar-se ao uso de novas tecnologias e de uma nova estrutura de sala de aula (Paniago et al., 2022). Pensamos que, com o fim do enfrentamento à pandemia e a volta ao “novo normal”, alguns professores não se interessem no uso de tecnologias digitais ou da abordagem de cultura digital nas salas de aula, por associarem a este período desafiador.

Também refletimos sobre a composição do roteiro de entrevista semiestruturada elaborado, já que não havia nenhuma pergunta centralizada na relação entre formação continuada e/ou língua inglesa com a cultura digital, por considerarmos algo que iria emergir nas discussões, assim como outros conceitos que demos o espaço para as participantes nomearem, como “prática”, “coletividade”, “reflexão”, “interdisciplinaridade”, etc.

Dito isto, analisamos os trechos que interpretamos e relacionamos a influência da cultura digital às vivências formativas professoras participantes.

A professora Teresa exemplifica sobre os conhecimentos construídos pelos alunos em caráter de colaboração:

E é muito legal a gente pegar um adolescente hoje, que quando você falar de K-pop, ele sabe dizer o porquê, que inclusive o termo K-pop foi uma pejorização inicial pra toda cultura coreana, que estava ganhando o mundo, até que chegou num ponto que fomos ressignificando esse vínculo com essa cultura e com tudo que ela produzia e hoje todo mundo uso o nome K-pop, não como um termo negativo, ou pejorativo, mas simplesmente com o nome de uma cultura riquíssima, né? (Teresa).

Apesar de Teresa não mencionar explicitamente a forma de aquisição desse conhecimento da cultura coreana, podemos inferir que é a partir do acesso às tecnologias digitais, já que o K-pop é um fenômeno nas plataformas digitais, movimentando milhões de pessoas em “fandoms” digitais [fã clubes]. Os alunos poderem, além de aprender sobre o tópico, compartilhá-lo com demais colegas e professores, demonstra como a interculturalidade é presente na cultura digital e como este fenômeno se aproxima da aprendizagem de idiomas, já que terão acesso a outras expressões linguísticas.

Teresa também compara o cenário atual de acesso à mídia em outras línguas com o que ela vivenciou quando era adolescente:

À medida que a gente tá passando, porque ainda sou de uma geração que nós não tínhamos tanto essa conexão, não tínhamos. Se a gente parar pra pensar, assim, na minha adolescência ou quando eu estudava inglês com 12, 13 anos, o que nós tínhamos de recurso de outras línguas? No máximo um canal por assinatura, né, era praticamente o que a gente tinha, ou fita cassete, né, vídeo, você alugava e assistia o filme com legenda... (Teresa).

O acesso a outras línguas e outras culturas no contexto da cultura digital, não é mais possível apenas por meio de canais por assinatura, viagens ou empregos em outros países. Os alunos e professores constantemente estão conectados à rede, recebendo informações de vários lugares do mundo, tendo contado com mídias de diferentes países e em variados idiomas.

O relato de Teresa indica como o acesso à informação e culturas mudou após a expansão das tecnologias digitais. O que antes era difícil e requeria privilégios financeiros para serem acessados, hoje é mais acessível por meio dos celulares inteligentes e acesso à internet.

Conectamos a expansão do acesso à informação por meio da tecnologia digital com o discutido na participação das professoras sobre a construção de novas práticas, considerando a interculturalidade. Como podemos reconhecer nos seguintes relatos:

É exatamente acrescentar na percepção de mundo. Quando a gente compreende que existe outra língua, principalmente aqui na educação infantil ou no fund I, a gente percebe que existe um mundo inteiro lá fora, que existem várias outras línguas, que todas elas podem ser vistas, todas elas podem ser estudadas (Margareth).

Quando você fala outra língua você tem acesso a outra cultura também, né? Então eu acho que assim, o ensino de língua inglesa, querendo ou não, ele amplia a visão de mundo do estudante, né? Porque a gente trata de outros temas relacionados a países que falam a língua inglesa, ao mesmo tempo eles podem ter acesso a outros tipos de conteúdo fora da escola, então eu acho que essa questão multicultural aí, também está envolvida (Karine).

A interculturalidade mediada pelas tecnologias digitais acontece com a possibilitação e facilitação do acesso e espaço de interação com diferentes informações e culturas. Deste modo, os comentários das professoras também refletem o contexto que a cultura digital traz à sala de aula, visto que a partir do desenvolvimento da língua inglesa os estudantes podem acessar outras partes da internet, interagindo em contextos cada vez mais diversos.

Nessa perspectiva, os desafios postos pelas tecnologias digitais estão mobilizando-nos e podem trazer inovações à prática pedagógica, implicando aprendizagens ao nível metodológico e tecnológico, mas também ao nível relacional, com redes de humanos produzindo e compartilhando conhecimento (Paniago; Santos; Dorsa, 2021, p. 707).

Deste modo, a compreensão da língua inglesa possibilita ao estudante e professor navegarem ainda mais espaços disponíveis no universo digital, acessando a vídeos e blogs de assuntos diversos de seu interesse em inglês, expandindo seus conhecimentos e refletindo nas interações, práticas e aprendizagens.

Nem todo acesso à internet é saudável, ainda mais quando os estudantes são menores de idade e têm acesso irrestrito à tecnologia sem supervisão, portanto, o acesso às tecnologias digitais implica

em desafios, que nos movimentam a pensar em novas práticas a partir das necessidades apresentadas pelos alunos. Paniago, Santos e Dorsa (2021) pontuam:

Nós sabemos que estudantes contemporâneos são crianças e jovens que nasceram na geração digital, são esses alunos que vivem em ciberespaços aprendendo em qualquer lugar, a qualquer horário por meio de aparelhos móveis e redes de conexão, no entanto, professores precisam ter acesso a habilidades para o uso, para explorar as tecnologias digitais em suas potencialidades e com isso, promover interações e assistir ao processo educacional (Paniago; Santos; Dorsa, 2021, p. 707).

Pontuamos que não se trata de uma implementação forçada de tecnologias digitais à sala de aula, mas entendemos que não é possível ignorar a influência da cultura digital no desenvolvimento dos estudantes e professores.

Contemplar aspectos da cultura digital e explorar o uso de algumas tecnologias pode ser benéfico para o desenvolvimento intercultural dos alunos. Promovendo a utilização de seus conhecimentos linguísticos em contextos não apenas simulados, mas efetivamente reais, como o acesso a comentários em fóruns de discussões ou redes sociais, chats de mensagens de texto ou voz nas redes sociais ou jogos online já acessados por eles. Essas interações podem intensificar o interesse dos estudantes no processo de aquisição linguística, permitindo a eles vislumbrarem aplicações reais de sua aprendizagem.

É possível afirmar que hoje nós vivemos com as mais diversas tecnologias (“velhas ou antigas”) e elas tem implicações na nossa vida: nas formas em que pensamos, relacionamos nós mesmos aos outros, educamos, construímos e (re)elaboramos nossas práticas, nossas formas de interação e comunicação com o outro e com o mundo. (Paniago; Santos; Dorsa, 2021, p. 707).

Quanto a re(elaboração) e (re)construção de nossas práticas, refletimos sobre como a cultura digital nos mobiliza a repensá-las. Como mencionado pelas professoras, as autoras Paniago, Santos e Dorsa (2021), também corroboram no reconhecimento do contexto dos alunos com o meio digital, mas acrescentam: “É necessário reinventar e socializar práticas pedagógicas que encorajam adicionar novos significados às tecnologias digitais e redes sociais no currículo escolar, na prática docente, nas experiências vividas na vida cotidiana dos alunos” (Paniago; Santos; Dorsa, 2021, p. 707).

Encontramos conexão com esse raciocínio no excerto da professora Larissa:

Trabalhar situações reais com os alunos por meio do uso da língua inglesa e com isso buscar soluções, resoluções de problemas, explorar outras áreas: ciências, artes, matemática, história. De uma maneira bem mais criativa e então eu acredito que deva ser nesse sentido, né, nessa abordagem, onde o professor é muito mais um mediador do que o centro do processo de ensino (Larissa).

Entre os apontamentos envolvendo situações reais das experiências dos alunos, Larissa também diz sobre o professor como mediador do processo de ensino. As tecnologias digitais intervêm nas nossas práticas educativas em sentidos básicos, por exemplo, se antes a aprendizagem acontecia predominantemente na sala de aula em horários previamente definidos, hoje ela acontece concomitantemente com outras coisas, a qualquer hora ou lugar, deste modo: “a cultura digital desenvolve interrelações colaborativas, nesse caso, envolvendo diversos membros da comunidade educacional na tomada de decisões, e considerando habilidades criativas de resolução de problemas de acordo com as necessidades locais” (Paniago et al., p. 11, 2024). Quando desenvolvido o perfil colaborativo da cultura digital na aprendizagem formal, temos mais espaço para a participação dos estudantes e quebra de algumas hierarquias cristalizadas, como abordado a seguir:

Entendemos que quando os alunos e professores interagem além da lógica presencial, eles quebram hierarquias de poder e mostram outras formas de diálogos menos hierárquicas ou verticais. Eles realmente mostram mais valor para outros “eus”, que, às vezes, podem ser silenciados. As interações na cibercultura acontecem a qualquer momento e em qualquer lugar. Como educadores, precisamos ser solidários com práticas que vão além da sala de aula e instituições educacionais. Romper os limites impostos pelas salas de aula é uma alternativa para inovar e tornar a educação uma prática mais democrática (Paniago, Santos, Moura, 2025, p. 10)

O acesso à informação e mídia facilitado por meio do ciberespaço e cultura digital, também causa implicações na formação docente, como observamos no relato de Larissa:

Eu tento buscar algumas instituições fora, de ensino, principalmente plataformas on-line, que hoje a gente acaba tendo um acesso bem mais facilitado. Então, de acordo com as nossas necessidades diárias de informação, sempre busco essa integração entre o que a gente tem na prática, o que é oferecido pela instituição e o que é oferecido fora também (Larissa).

Larissa destaca as possibilidades de formação continuada a partir das plataformas on-line, destacando o quanto este acesso pode ser facilitado e coerente com os tópicos necessários para ela a partir de sua prática docente. Também é um importante apontamento de Larissa a conexão entre as formações externas, buscadas por ela, com as presenciais, oferecidas pela instituição à qual é vinculada, isto destaca o quanto o presencial e virtual não são opostos, mas são pontos concomitantes da nossa vida que afetam nossas práticas e experiências.

Em língua inglesa eu vou consumir este tipo de material, até como desenvolvimento linguístico pessoal. Assim, como leitura de diferentes jornais e meios de comunicação... e aí vai uma coisa que eu tenho muito contato, e isso eu faço há muito tempo. Diferentes origens, então assim, só de países que a língua inglesa é a primeira língua? Não! Eu acompanho hoje outros países também, entendeu? Porque eu acredito que, quando falamos de língua inglesa, que acaba tendo uma importância, uma relevância historicamente e de forma global, né? Histórica-economicamente e global. Eu sempre vi o inglês como ferramenta de acesso (Teresa).

Teresa cita outro tipo de formação, não relacionada especificamente à títulos ou reuniões, mas a práticas rotineiras que permitem que ela se informe sobre os acontecimentos do mundo. Apesar de não destacar em sua fala, podemos deduzir que sua forma de acessar essas notícias em língua inglesa proveniente de outros países seja a partir de websites, newsletter, blogs, redes sociais e outros recursos mediados pelas tecnologias digitais. Este é um desdobramento da cultura digital na realidade, afetando nossos conhecimentos e visões do mundo.

Ressaltamos que além dos aspectos positivos e críticos relacionados à cultura digital, é necessária atenção para não romantizar o acesso às tecnologias digitais como uma maneira de solução universal para os desafios educacionais:

É importante ressaltar aqui que há uma certa romantização no acesso à TICs [tecnologias de informação e comunicação], já que agendas neoliberais confirmam desigualdades sociais e culturais, onde a própria conexão às redes pode ser limitada por velocidade de conexão, potência das ferramentas e outros fatores socioculturais, tais como: baixa renda, classe social e localização. Assim, essas mesmas agendas neoliberais implementam os novos conhecimentos em diferentes capacidades, e todo esse contexto é utilizado em propagandas para cativar novos alunos pelo equipamento de última geração. (Paniago et al., 2024, p.10)

Apesar do difundido pelo pensamento hegemônico, as tecnologias ainda não são disponíveis para todos de forma igualitária, o que acarreta a exclusão digital de alguns indivíduos. Desta forma, mesmo imbuídos na cultura digital, não podemos tratar do acesso a aparelhos e tecnologias como algo garantido a todos os presentes na sala de aula, cada um vive um contexto diferente e tem suas próprias conexões nas redes de comunicação digital, portanto, é importante discutir o acesso à informação e práticas pedagógicas mediadas pela tecnologia de forma crítica e contextual.

Entendemos que os aspectos de cultura digital aqui discutidos se relacionam tanto com a formação continuada como com o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa, além de suas implicações na própria comunidade de prática como forma de formação continuada, que mesmo que em modalidade presencial, ainda será espaço de uso de artefatos tecnológicos como projetores, celulares, notebooks. E mesmo quando não materialmente presentes nas COP, os artefatos tecnológicos ainda estarão implicando em nossos discursos, pois somos pessoas conectadas – de forma e em níveis diferentes – ao meio digital.

Deste modo, finalizamos destacando o quanto os temas discutidos se conectam e se entrelaçam, acontecendo concomitantemente um com o outro, já que a docência, a formação e a cultura digital não são processos estáveis e implicam em diferentes movimentações.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa se iniciou a partir das inquietações da autora, como professora de língua inglesa na educação básica brasileira, sobre o contraste entre as tendências e metodologias cobradas por alunos, responsáveis e gestores com a falta de formação continuada coerente com tais demandas.

A busca por respostas às inquietações na pesquisa acadêmica nos levou a movimentar referenciais teóricos e consultas empíricas a outros profissionais da área, que participaram voluntariamente da pesquisa, nos trazendo a este ponto do texto.

Levantamos as seguintes questões norteadoras na introdução de nossa investigação: 1) qual variação da língua deve ser prestigiada para os alunos brasileiros que estão aprendendo o idioma? 2) A formação continuada experienciada pelos professores é coerente com os desafios que eles enfrentam? 3) Segundo os professores de língua inglesa, como seria uma formação continuada proveitosa para eles? 4) As comunidades de prática são uma opção de formação continuada proveitosa, na concepção dos professores?

A partir destas questões, tecemos como objetivo geral da pesquisa, compreender as inter-relações possíveis entre a formação continuada de professores de língua inglesa e as comunidades de prática. Como objetivos específicos, desenvolvemos: 1) Entender as concepções de Língua Inglesa dos professores participantes da pesquisa; 2) compreender as aproximações entre as compreensões dos professores sobre formação continuada e as comunidades de prática e; 3) compreender os distanciamentos entre as compreensões dos professores sobre formação continuada e as comunidades de prática.

Enxergamos nossas questões e objetivos em uma teia de conexões, portanto, não consideramos possível responder às perguntas ou aos objetivos em recortes, deste modo, desenvolveremos nossas considerações finais tensionando estes fatores concomitantemente.

Voltando-nos para a questão inicial e para o primeiro objetivo específico, relacionados a que concepção de língua têm os professores de língua inglesa e qual variação do idioma deveria ser prestigiada no desenvolvimento da disciplina.

Na discussão do capítulo 3, “Língua Inglesa: o direito da apropriação”, consideramos que o caráter de língua globalizada conferido à língua inglesa não pode coexistir com uma variação linguística única atrelada a um determinado país ou nação, afinal, ou a língua é globalizada, ou ela é pertencente a determinado país, são definições opostas.

Deste modo, não há variação linguística única a ser consagrada, portanto, há liberdade para explorar diferentes usos e expressões da língua inglesa em contextos multiculturais.

As concepções de língua inglesa das professoras participantes da pesquisa partem do reconhecimento da multiculturalidade que envolve a língua inglesa. Seus comentários destacam que o idioma é como um caminho para novos conhecimentos, experiências e culturas, fatores que refletem no processo de aprendizagem da língua. Tais considerações aproximam-se da Língua Inglesa como Língua Franca, caracterizada pelo uso do idioma entre pessoas de diferentes origens e culturas. Este uso se traduz nas vivências de professoras e estudantes, que inseridos na cultura digital, acessam e contribuem com informações de diferentes lugares do mundo, a partir de seus pontos de interesse.

A segunda pergunta norteadora questiona se as formações continuadas desenvolvidas são coerentes com os desafios dos professores de Língua Inglesa. Frisamos que este questionamento é muito amplo para ser respondido com “sim”, ou “não”, já que a formação continuada é um processo que envolve diferentes pessoas, portanto, profundamente afetado pelas vivências de seus participantes.

Assim, a partir dos dados produzidos no contexto desta pesquisa, compreendemos que o desenvolvimento da formação continuada é mais proveitoso aos professores quando parte de indagações e/ou desafios vivenciados por eles, deste modo, também visibilizando o trabalho docente.

Entre as professoras entrevistadas, houve um forte relato de satisfação com as formações experienciadas e reconhecimento da conexão entre as formações providas pelas escolas com as questões que estavam vivenciando dentro de sala de aula. No entanto, também houve a crítica a algumas formações que possuíam tendência revisionista, eram pouco interativas e distantes do que as professoras ansiavam naquele momento, sem reflexões práticas quanto à sala de aula da atualidade.

Consideramos positivo que todas as professoras entrevistadas tiveram em suas experiências como docentes de língua inglesa, formações continuadas marcantes, reflexivas e positivas para a sua prática docente. Destacando que, por mais que ainda há caminhos a ser trilhado no desenvolvimento de formações coerentes aos professores da área, também há indícios de que esforços já vêm sendo movimentados com essas intenções.

Portanto, buscamos com a divulgação da presente pesquisa, contribuir com esses esforços em movimento para que haja mais formações continuadas coerentes e positivas com que falam as professoras e professores de Língua Inglesa.

A terceira pergunta de pesquisa é relacionada ao apresentado pelas professoras participantes, segundo elas, como seria uma formação continuada proveitosa? Esse questionamento relaciona-se e

continua a discussão anterior, e é interpolado com a pergunta seguinte: as comunidades de prática são uma opção de formação continuada, a partir das opiniões das professoras?

Entendendo a aproximação e conexão entre os questionamentos, os responderemos concomitantemente, também tensionando o segundo e terceiro objetivo específico, que se referem às aproximações e distanciamentos entre a formação permanente idealizada pelas professoras e as comunidades de prática.

As professoras entrevistadas destacaram a preferência por formações voltadas e pautadas para a sala de aula, considerando que deste modo, há melhor visualização da aplicação dos conhecimentos movimentados em formação. Também é destacada a preferência por formações colaborativas, mencionando até mesmo as comunidades de prática como possível opção, justificada pela potencialidade como espaço de reflexão, trocas de experiências e desenvolvimentos de projetos.

Também coerente com as comunidades de prática, mas não em menção direta a elas, uma das participantes destacou que é importante que as formações continuadas sejam desenvolvidas por pessoas que tenham experiência em sala de aula, pois por terem essa experiência, compreendem o que os participantes da formação vivenciam e precisam.

A formação a partir da experiência é algo basilar nas comunidades de prática, por exigir em definição, que os participantes sejam praticantes daquele domínio. No nosso contexto, o domínio se traduz na docência em língua inglesa, portanto, os participantes da COP são capazes de compreender e ampliar as discussões sobre o assunto de maneira mais assertiva que um profissional exterior ao contexto abordado.

Uma das entrevistadas cita que, para ela, uma formação continuada ideal simularia as condições e desafios da sala de aula, com sugestões e estratégias a serem desenvolvidas para enfrentar essas situações. Entendemos que as comunidades de prática podem atuar como esse espaço, justamente por não ter um formato específico/tradicional a ser mantido entre os encontros, podendo dialogar às demandas de seus participantes.

Outra participante destaca que a formação deve ser mesclada entre a realidade local da escola e perspectivas de outros grupos. Para ela, a contribuição de pessoas de fora do ambiente escolar vivido pode apresentar novos caminhos sobre os desafios enfrentados. Essas considerações podem atuar como um distanciamento com a COP, pois um dos elementos constitutivos, é que os praticantes sejam praticantes do mesmo domínio. Entretanto, lembramos que o desenvolvimento de comunidades de prática não impede outros tipos de formação de acontecerem concomitantemente, e que também, há

comunidades de práticas entre diferentes redes. Ou seja, as COP podem ser desenvolvidas com a participação de diferentes escolas e profissionais.

Os desdobramentos das aproximações e distanciamentos entre as formações continuadas e as comunidades de prática nos direcionam ao objetivo geral do estudo, as inter-relações possíveis entre estes fatores. Em síntese, destacamos o movimento de fortalecimento mútuo entre reflexão crítica e prática pedagógica. A COP, ao promover espaços colaborativos de diálogo, problematização e construção coletiva de conhecimentos, contribui para que as professoras e professores ressignifiquem experiências e ampliem sua consciência sobre os contextos sociais, culturais e institucionais em que atuam. Por sua vez, a formação continuada, quando articulada aos princípios da COP, não atua como um processo pontual ou prescritivo, mas valoriza o saber docente, a troca entre pares e a aprendizagem situada, favorecendo práticas mais críticas, inclusivas e alinhadas às demandas reais da escola pública.

Deste modo, entendendo que não há uma conclusão final e determinante para tópicos da pesquisa social, consideramos que os tensionamentos sobre as questões norteadoras e objetivos foram expressivos e satisfatórios, devido à proximidade e conexão das discussões desenvolvidas com as proposições iniciais da pesquisa.

No desenvolvimento da pesquisa, consideramos que o método escolhido foi suficiente para nos guiar entre nossos objetivos e indagações. Por meio das entrevistas semiestruturadas seguidas de análise temática, conseguimos navegar entre as vastas concepções e compreensões das professoras participantes sobre os temas propostos, tensionando os referenciais teóricos desenvolvidos com as falas na construção das significações que envolveram nossos objetivos.

No entanto, ainda refletimos sobre a pouca intensidade com a qual a temática da cultura digital apareceu no desenvolvimento da dissertação, conectamos o acontecimento também a ausência explícita da temática nas perguntas e objetivos da pesquisa.

O tópico de cultura digital é conectado ao contexto da formação continuada de professores e das comunidades de prática por atravessar diretamente as formas de ensinar, aprender, interagir e produzir conhecimento na contemporaneidade. Ao considerar a cultura digital, reconhece-se que os professores atuam em um cenário marcado por tecnologias e consequentes novos modos de participação social, o que exige o desenvolvimento de competências críticas e pedagógicas para além do uso instrumental das ferramentas. Nas comunidades de prática, a cultura digital pode potencializar a colaboração, o compartilhamento de experiências e a construção coletiva de saberes. Assim, discutir cultura digital nesses contextos contribui para uma formação mais situada, reflexiva e alinhada às

demandas da educação básica e da sociedade em rede. Portanto, destacamos a importância de discutir mais sobre o tópico e sugerimos a temática para trabalhos futuros na área.

Esperamos continuar estudando as relações entre as comunidades de prática e a formação continuada para professores de língua inglesa no futuro, por meio do desenvolvimento e análise dos desdobramentos da COP, o que nos leva a novas perguntas e outras metodologias. Acreditamos ser possível o desenvolvimento de pesquisa-ação nesta temática, observando quais seriam implicações da comunidade de prática para os professores e alunos de uma escola de educação básica.

Enxergamos nossas contribuições à área de estudo pelo tensionamento entre comunidades de prática e formação continuada de professores de língua inglesa, sugerindo formações que se iniciem com a visualização e escuta das experiências e anseios das professoras e professores da área.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. **A formação e o desenvolvimento do professor de línguas**. In: MACIEL; Ruberval Franco; ARAUJO, Vanessa de Assis (org.). *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de Assis; COX, Maria Inês Pagliarini. **Inglês em tempos de globalização: para além do bem e do mal**. *Calidoscópico*, vol. 5, n. 1, p. 5-14, jan/abr 2007.

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. de. **O Professor de Língua Estrangeira em Formação**. Campinas, São Paulo: Pontes, 2005.

BARTELMÉBS, Roberta Chiesa. **O ensino de astronomia nos anos iniciais: reflexões produzidas em uma comunidade de prática**. Orientador: Roque Moraes. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde) – Universidade do Rio Grande, Rio Grande. 2012.

BATISTA, Carmem Lúcia. **Os conceitos de apropriação: contribuições à Ciência da Informação**. *Em Questão*, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 210–234, 2018. DOI: 10.19132/1808-5245242.210-234. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/EmQuestao/article/view/74317>. Acesso em: 18 ago. 2025.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George; ALLUM, Nicholas G. **Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento – Evitando confusões**. In BAUER, Martin W.; GASKELL, George (ed.). *Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático*, Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

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

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Estrangeira**. Brasília, MEC/SEF. 1998.

BRAUN, V.; CLARKE, V. **Successful qualitative research: A practical guide for beginners**. Los Angeles: CA: Sage, 2013.

BRAUN, V., & CLARKE, V. **Using thematic analysis in psychology**. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101, 2006.

BROWN, D. **English Language Teaching in the “Post-Method” Era**: Toward Better Diagnosis, Treatment, and Assessment. In: RICHARDS, J.C; RENANDYA, W. A. *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

BONETO, Cristiane. **Representações sociais acerca de uma comunidade de prática enquanto espaço de formação continuada**. Orientadora: Prof. Dra. Ana Lucia Manrique, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação em Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2016.

BOOTH, T; AINSCOW, M. **Índex para inclusão**: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. New Redland, United Kingdom: CSIE–Centro de Estudos sobre Educação Inclusiva, 2002. Disponível em https://apcrsi.pt/dossiers_old/inclusao/index_para_a_inclusao.pdf. Acesso em 1º mai. 2025.

CABRAL, Sabrina Alves Boldrini. **DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E TRABALHO COLABORATIVO DE PROFESSORES (AS) DA EDUCAÇÃO BÁSICA QUE ENSINAM MATEMÁTICA EM CONTEXTO DE FORMAÇÃO CONTINUADA**. Orientador: Maria Raquel Miotto Morelatti. 2022. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 2022.

CAMPOS, Beatriz Gontijo. **Tecnologias digitais na formação de professores de inglês: affordances e inovação**. Orientadora: Junia de Carvalho Fidelis Braga. 2020. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

CANDAU, Vera Maria. **Diferenças, educação intercultural e decolonialidade**: temas insurgentes. *Revista Espaço Currículo, João Pessoa*, v. 13, n. Especial, p. 678-686, dez., 2020.

CANEN, Ana; OLIVEIRA, Angela M.A de. **Multiculturalismo e currículo em ação**: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação*, n. 21, pág. 61–74, conjunto. 2002.

CLARKE, V.. **Thematic analysis**: What is it, when is it useful, & what does “best practice” look like? [Vídeo], 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4voVhTiVydc&feature=youtu.be>. Acesso em: 21 out. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2021.

GARCIA, Tania Marli Rocha. **Identidade Profissional de Professores de Matemática em uma Comunidade de Prática**. Orientadora: Márcia Cristina de Costa Trintade Cyrino. 2014. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

GARCIA, Regina Leite. **Para quem investigamos – para quem escrevemos**: Reflexões sobre a responsabilidade social do pesquisador. In MOREIRA, Antônio Flávio et al. *Para quem pesquisamos para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais*. São Paulo: Cortez, 2011.

GASKELL, George. **Entrevistas individuais e grupais**. In BAUER, Martin W.; GASKELL, George (ed.). *Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático*, Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GIOSTRI, Elza Cristina. **COMUNIDADES VIRTUAIS DE PRÁTICA COMO ALTERNATIVA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR TECNOLÓGICA**. Orientador: Prof Dr José André Peres Angotti. 2008. Tese (Curso de Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

GUPTA, Kao Chia-Ling. **Researcher-teacher collaboration in adopting critical content and language integrated learning (CLIL): processes, challenges and outcomes**. Trabalho de Linguística Aplicada, Campinas, n(59.1): 42-77, jan./abr. 2020

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: A educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

JENKINS, Jennifer. **English as a Lingua Franca from the classroom to the classroom**. ELT Journal. Vol. 66/4, out. 2012.

KOHL-SANTOS, Pricila; MOROSINI, Marília Costa. **O revisitar da metodologia do Estado do Conhecimento para além de uma revisão bibliográfica**. Revista Panorâmica, v. 33, maio/ago. 2021.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2025.

LEFFA, Vilson J. **Língua Estrangeira: Ensino e aprendizagem**. Pelotas: Educat, 2016.

LEFFA, Vilson J. **Por um ensino de idiomas mais incluyente no contexto social atual**. In LIMA, Diógenes Cândido de. (org.). *Ensino e aprendizagem de Língua Inglesa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 39 - 51.

LÉVY, P. **Cibercultura**. 3° ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

LIMA, Ana Paula Barbosa de. **AÇÕES COLABORATIVAS EM UMA COMUNIDADE DE PRÁTICA E O FORTALECIMENTO DE CONHECIMENTOS DOCENTES DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA**. Orientadora: Rute Borba. 2019. Tese (Doutorado em Educação Matemática e Tecnológica) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

LIMA, Diógenes Cândido de. **Ensino e aprendizagem de Língua Inglesa: conversa com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

LOPES, Andressa Freitas. **COMUNIDADES DE PRÁTICA NO ESPAÇO ESCOLAR: POSSIBILIDADES PARA O EXERCÍCIO E QUALIFICAÇÃO DOCENTE**. Orientador: Luiz Caldeira Brant de Tolentino Neto. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2022.

MENEZES, Marília Gabriela de; SANTIAGO, Maria Eliete. **Contribuições do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório**. *Pro-Posições*, v. 25, n. 3 (75), p. 45-62. 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio da pesquisa social**. In: _____. (org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis – RJ: Vozes, 2009.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. **Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife**. *Revista UFG, Goiânia*, v. 20, n. 26, p. 63438, 2020.

OLIVEIRA, Agnaldo de. **Aspectos do conhecimento do professor de Matemática em processos formativos na modalidade EaD**. Orientadora: Rosana Giaretta Sguerra Miskulin. 2020. Tese (Pós-graduação em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2020.

OLIVEIRA, A. M. DE .; PRATA, R. V.. **COMUNIDADE DE PRÁTICA EM REVISÃO: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS EM PESQUISAS NO BRASIL E EM PORTUGAL**. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)*, v. 25, p. e42604, 2023.

OLIVEIRA, Jessica Maria. **Educando junto – redes sociais como comunidade de prática**: uma experiência online de professores e licenciandos. Orientadora: Ana Beatriz Gomes Pimenta de Carvalho. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2023.

OLIVEIRA, Laís Maria Costa Pires de. **Agência profissional de professores que ensinam matemática em uma comunidade de prática**. Orientadora: Márcia Cristina de Costa Trindade Cyrino. 2019. Tese. (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação em Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

OLIVEIRA, Laís Maria Costa Pires de. **Aprendizagens no empreendimento estudo do raciocínio proporcional**. Orientadora: Márcia Cristina de Costa Trindade Cyrino. 2014. Dissertação. (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação em Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

PANIAGO, Maria Cristina Lima et al. **INTERCULTURAL DIALOGUES IN COVID-19: DIGITAL CULTURE, INNOVATION, AND ONLINE PEDAGOGY IN HIGHER EDUCATION**. Revista Edutec – Educação, Tecnologias Digitais e Formação Docente, Campo Grande, v. 2, n. 1, 2022.

PANIAGO, Maria Cristina Lima et al. **(DES)PROFISSIONALIZAÇÃO OU INOVAÇÃO NO TRABALHO DOCENTE? PERSPECTIVAS SOBRE CULTURAS DIGITAIS NA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM TEMPOS DE PANDEMIA**. Rev. Educação e Fronteiras, Dourados, v. 14, n. esp. 1, e024011, 2024.

PANIAGO, Maria Cristina Lima; SANTOS, Rosimeire Martins Régis dos; DORSA, Arlinda Cantero. **Networks in the context of digital cultures**: Technologies, coordinators, university teachers and students. Interações, Campo Grande, MS, v. 22, n. 3, p. 705-714, jul./set. 2021.

PANIAGO, Maria Cristina Lima; SANTOS, Rosimeire Martins Régis dos; MOURA, Gustavo Henrique da Cunha. **Riquezas nas diferenças na cibercultura**: em prol de práticas educativas mais democráticas e inovadoras. Interações, Campo Grande, MS, v. 26, e26184472, jan./dez., 2025.

PERUFFO, Gabriela do Amaral; SCHMITT, Lilian Alves; PEREIRA, Marcos Villela. **O artesanato da pesquisa**: provocações para pensar a constituição de marcadores de rigor atrelados à pesquisa em Educação. In: FARE, Mónica de la [et al.] (Org.). Bastidores da pesquisa em instituições educativas. Porto Alegre: EDIPUCRS/Universidad Nacional de la Plata, 2020. p. 217-236.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil:** por uma política prudente e propositiva. In LACOSTE, Y. (org.) *A geopolítica do inglês*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005b, p. 135-159.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Non-Native Speaker Teachers of English and their Anxieties:** an Experiment in Action Research. in LLURDA, E. (org.) *Non-Native Language Teachers: Perceptions, Challenges, and Contributions to the Profession*. Boston: Springer, 2005a, p. 283-303.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica:** linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, 2003.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **The Concept of “World English” and its implications for ELT.** *ELT Journal*, v. 58, n. 2, p. 111-117, 2004.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **O inglês como língua internacional na prática docente.** In LIMA, Diógenes Cândido de. (org.) *Ensino e aprendizagem de Língua Inglesa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 39 - 51.

RICH, Adrienne. **The Burning of Paper Instead of Children.** The Poetry Society of America., 2016. Disponível em: <<https://poetrysociety.org/poems/the-burning-of-paper-instead-of-children>>. Acesso em: 13 abr. 2025.

RODRIGUES, Micaias Andrade. **Estudo de aula em comunidades de prática para o ensino de física:** um estudo de caso em Teresina – PI. Orientador: Agnaldo Arroio. 2019. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

RUFATO, João Antonio. **Práticas docentes na educação básica em tempos de Covid-19:** implicações para o processo de formação continuada e condições do não retorno dos alunos sobre as tarefas direcionadas pelo de trabalho no ensino remoto. Orientadora: Joana Paulin Romanowski. 2021. Dissertação. (Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias) – Centro Universitário Internacional Uninter, Curitiba, 2021.

SANTIAGO, E. H. dos S; CANDIOTTO, J. de F. S.; SANTIAGO, L. **Colonialismo Digital:** desafios para a educação das mulheres numa perspectiva decolonial. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba. PUCPRESS, 2024. Disponível em: <<https://doi.org/10.7213/1981-416X.24.083.DS09>>. Acesso em 7 mai. 2025.

SANTOS, Sandra Cristina Cabral dos. **COMUNIDADES DE PRÁTICA: UM ENFOQUE PELA COMUNICAÇÃO DE INTERESSE PÚBLICO**. Orientador: Elias Estevão Goulart. 2018. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, Informação e Comunicação) – Universidade de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul. 2018.

SCHMITZ, John Robert. **Ensino/aprendizagem das quatro habilidades linguísticas na escola pública: uma meta alcançável?** In LIMA, Diógenes Cândido de. (org.). *Ensino e aprendizagem de Língua Inglesa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 39 - 51.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SIQUEIRA, Domingos Sávio Pimentel; ANJOS, Flávius Almeida dos. **Ensino de inglês como língua franca na escola pública: por uma crença no seu (bom) funcionamento**. *Muitas Vozes*, Ponta Grossa, v. 1, n. 1, p. 127 – 149, 2012.

SILVA, Alessandra Maria Pereira Martins da. **O Processo de Preparação para uma Feira de Ciências sob a Ótica de uma Comunidade de Prática: reflexões e possibilidades para a formação de professores de Ciências na Educação Básica**. Orientadora: Helaine Sivini Ferreira. 2023. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2023.

SILVA, Flavia Matias da. **O ensino de Língua Inglesa sob uma perspectiva intercultural: caminhos e desafios**. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, n (58.1): 158-176, jan./abr. 2019.

SILVA, Maria Lúcia Cruz. **Moto-contínuo: a aprendizagem de professores de línguas estrangeiras em comunidade de prática**. Orientador: Augusto César Luitgards Moura Filho. 2019. 130 f., il. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

SOBREIRA, Elaine Silva Rocha. **Estudo da aula, letramento digital e computação criativa: caminhos possíveis para o desenvolvimento profissional de professores dos anos iniciais do ensino fundamental**. Orientador: Agnaldo Arroio. 2023. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48136/tde-09102023-084213/>. Acesso em: 26 ago. 2025.

SOUZA, Douglas Grando de. **O cultivo de comunidades de prática para a formação continuada de professores na interface Escola-Universidade : um olhar histórico sobre as vivências do núcleo de pesquisas em inovação curricular**. Orientadora: Eliane Angela Veit. 2021. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino de Física) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

SOUZA, Luciana Karine de. **Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática**. Arquivos Brasileiros de Psicologia, Rio de Janeiro, 2019.

SOUZA, Lynn Mario T. Menezes de. **Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significação**. In: MACIEL; Ruberval Franco; ARAUJO, Vanessa de Assis (org.). *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2014.

VASCONCELOS, C. M. S. .; COSTA, C. H. . **O impacto da colonialidade na educação das mulheres no Brasil: a pedagogia decolonial como esperança**. Research, Society and Development, [S. l.], v. 11, n. 10, p. e108111032447, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i10.32447. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/32447>. Acesso em: 7 maio. 2025.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Professor: tecnólogo do ensino ou agente social?** In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro e AMARAL, Ana Lúcia (orgs.). *Formação de Professores: políticas e debates*. 3ª edição. Campinas, SP: Papirus, 2006.

VISSICARO, Suseli de Paula. **História das ciências para os anos iniciais do ensino fundamental: aportes para o desenvolvimento profissional de professores**. Orientadora: Silvia Fernanda de Mendonça Figueirôa. 2019. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

WENGER-TRAYNER, Etienne; WENGER-TRAYNER, Beverly. **Introduction to communities of practice: a brief overview of the concept and its uses**. Wenger-Trayner Global Theorists and consultants, 2015. Disponível em: <https://www.wenger-trayner.com/>. Acesso em: 11 ago. 2024.

WENGER-TRAYNER, Etienne et al. **Communities of practice: within and across organizations**. Social Learning Lab: Sesimbra, 2023.

APÊNDICE A – BIBLIOGRAFIA SISTEMATIZADA ESTADO DO CONHECIMENTO

Nº	Ano	Autor/autora	Título	Tipo	Objetivos	Metodologia	Resultados
4.1	2023	OLIVEIRA, A. M. DE.; PRATA, R. V..	COMUNIDADE DE PRÁTICA EM REVISÃO: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS EM PESQUISAS NO BRASIL E EM PORTUGAL	Artigo.	Identificar as principais características das pesquisas que abordam o conceito de <u>CoP</u> , como cenário formativo de professores da educação em ciências	Pesquisa sistemática, análise de conteúdo.	As pesquisas sobre o tema consideram as <u>CoP</u> como uma ferramenta teórica-analítica, mas também como uma estratégia projetada para promover aprendizagens, constituindo-se como um espaço mais democrático e horizontal de formação de professores de ciências.
6.2	2016	BONETO, Cristiano.	Representações sociais acerca de uma comunidade de prática enquanto espaço de formação continuada	Dissertação.	Identificar indícios de representações sociais acerca da Comunidade de Prática (<u>CoP</u>) enquanto espaço de formação continuada desvelados no núcleo da PUC/SP, participante do Programa Observatório da Educação (OBEDUC/CAPES), constituído por membros da academia, professores da Educação Básica e licenciandos.	Discurso do Sujeito Coletivo (LEFEVRE, 2011), as transcrições das gravações em áudio dos encontros, as narrativas e memoriais elaborados pelos participantes e as filmagens de atividades realizadas dentro e fora do grupo.	A importância de um ambiente culturalmente diverso onde haja o fazer conjunto e a ressignificação do <u>habitus</u> e ainda a constituição de um ambiente potencialmente positivo no qual a aprendizagem, individual e coletiva, se torne o principal objetivo a ser alcançado, assim, considera-se as Comunidades de Prática como um importante espaço de formação continuada que permite, além da formação, a transformação pessoal e coletiva dos professores que dela participam.
7.3	2021	RUFATO, João Antonio.	Práticas docentes na educação básica em tempos de Covid-19: implicações para o processo de formação continuada e condições de trabalho no ensino remoto	Dissertação.	Compreender as condições que se efetivou a prática docente no contexto de realização de aulas não presenciais nas séries finais do ensino fundamental e no ensino	Abordagem qualitativa do tipo <u>exploratória</u> <u>questionário</u> on-line de perguntas com alternativas de respostas e de respostas curtas e os documentos produzidos pelos órgãos do	Revelam a preocupação dos professores com o processo do ensino aprendizagem no modelo remoto; as dificuldades do não retorno dos alunos sobre as tarefas direcionadas pelo professor; a dificuldade do professor em administrar o tempo para conciliar atividades profissionais e domésticas; o déficit no processo de formação continuada; e as condições físicas e psicológicas do professor, alteradas significativamente nesse período. Propõe como produto desse trabalho jornadas formativas em comunidades de prática.

					médio na rede pública de ensino do estado do Paraná, devido a pandemia do COVID-19 no ano de 2020	sistema educacional.	
8.4	2021	SOUZA, Douglas Grandode.	O cultivo de comunidades de prática para a formação continuada de professores na interface Escola-Universidade : um olhar histórico sobre as vivências do núcleo de pesquisas em inovação curricular	Dissertação.	Observar como a Comunidade de Prática pode amparar a formação continuada de professores, possibilitando a criação, implementação e avaliação coletivas de práticas docente na interface entre Escola e Universidade.	Pesquisa educacional de caráter histórico, 8 entrevistas de participantes do grupo.	Dez eixos que orientam o cultivo de Comunidades de Prática para a Formação Continuada de Professores.
9.5	2008	GIOSTRI, Elza Cristina	Comunidades virtuais de prática como alternativa na formação continuada de docentes da educação superior tecnológica	Tese.	Investigar se uma Comunidade Virtual de Prática pode ser alternativa complementar na formação continuada para professores em serviço da educação tecnológica.	Entrevistas e criação da comunidade de prática virtual.	As conclusões sobre as vantagens e possibilidades que a Comunidade de Prática Virtual pode significar para a formação continuada dos docentes são baseadas nas trocas de experiências durante o processo, no advento de sugestões de práticas pedagógicas a partir das interações e das conclusões do grupo sobre a vivência na comunidade.
11.6	2025	OLIVEIRA, Laís Maria Costa Pires de.	Agência profissional de professores que ensinam matemática em uma comunidade de prática	Tese.	responder à questão geral de pesquisa: Que aspectos da prática da Comunidade de Prática de Professores que Aprendem e Ensinam Matemática (CoP-PAEM) apoiaram o	Investigação qualitativa de cunho interpretativo, na perspectiva da pesquisa-intervenção., anotações do diário de campo, transcrição da gravação das reuniões da	que o tempo de convivência e a frequência de interações entre os membros da CoP; o compartilhamento e o confronto de conhecimentos profissionais; as práticas centradas nos professores; a diversidade de experiências formativas; a disponibilidade para interagir; a abertura para vivenciar desafios; a autonomia para negociar o quê e como trabalhar; a valorização do fazer matemático; o compartilhamento de experiências e reflexões; a dinamicidade da expertise; a proposição e negociação de trabalhos de natureza teórica e prática; e a legitimação de diferentes formas de participação, aspectos emergentes da prática

					desenvolvimento da agência profissional de professoras em processo de formação continuada?	comunidade de prática.	dessa CoP, apoiaram o desenvolvimento da agência profissional das professoras participantes
12.7	2020	OLIVEIRA, Agnaldo de	Aspectos do conhecimento do professor de Matemática em processos formativos na modalidade EaD	Tese	Evidenciar e compreender aspectos do conhecimento do professor de Matemática em processos formativos na modalidade EaD.	Pesquisa qualitativa, produção de dados através de mensagens síncronas virtuais, postagens assíncronas virtuais e entrevistas.	Compreende que o conhecimento do professor de Matemática em processos formativos na modalidade EaD, pode ser visto, não como um processo individual, mas sim, coletivo, o qual envolve outros professores, na relação com os pares e nas interações que ocorrem durante esse processo ao qual denominamos de conhecimento compartilhado, ressignificação da concepção de conhecimento do professor de Matemática ao compreender que o conhecimento resulta do compartilhamento de experiências e práticas sociais por meio da participação e reificação dos professores investigados, em momentos considerados com uma Comunidade de Prática.
13.8	2018	SANTOS, Sandra Cristina Cabral dos.	COMUNIDADES DE PRÁTICA: UM ENFOQUE PELA COMUNICAÇÃO DE INTERESSE PÚBLICO	Dissertação.	Entender até que ponto há comunicação por meio de redes online entre os professores, para troca de experiências com foco na atualização profissional, ou mesmo, se eles já dispunham de redes de aprendizagem coletiva que poderiam ser caracterizadas como Comunidades de Prática Virtuais.	Pesquisa de campo, questionário.	Os professores pesquisados utilizam a Internet diariamente para trabalho, possuem redes de relacionamentos online, conversam sobre suas práticas diárias, mas, na maioria dos casos, não produzem conteúdo de forma coletiva nem buscam, por meio dessas redes online, solução para problemas comuns. Ou seja, esses docentes já estão inseridos em grupos em plataformas online ou redes sociais virtuais, o que lhes falta é apropriação dos mecanismos que podem ser usados em Comunidade de Prática Virtual para melhorarem a comunicação, a fim de, por meio do compartilhamento de conhecimento e experiências, expandirem os horizontes profissionais.
14.9	2012	BARTELMÉBS, Roberta Chiesa	O ensino de astronomia nos anos iniciais: reflexões produzidas em uma comunidade de prática	Dissertação.	Compreender o ensino de astronomia nos anos iniciais do Ensino Fundamental	Pesquisa Participante., criação de uma Comunidade de Prática.	A Comunidade de Prática se concretizou como uma possibilidade para repensar a prática pedagógica no ensino de Ciências de forma coletiva. Bem como repensar espaços na escola de Educação Básica para a formação continuada, compartilhando saberes e experiências.

15.10	2023	SOBRE IRA, Elaine Silva Rocha	Estudo da aula, letramento digital e computação criativa: caminhos possíveis para o desenvolvimento profissional de professores dos anos iniciais do ensino fundamental	Tese.	Favorecer o senso de comunidade de prática (CoP) com estudo de aula (EA) na formação continuada de professores (remotamente , visando ao desenvolvime nto profissional (DP) do docente, por meio de reflexão da prática educativa para integração do letramento digital e da computação criativa no currículo escolar.	Pesquisa-ação- participante,	Os professores desenvolveram saberes que contribuíram para o seu desenvolvimento profissional, por meio da execução de um planejamento de aulas colaborativo e reflexivo, envolvendo práticas integradas ao currículo e que pudessem favorecer o letramento midiático, o pensamento criativo e o protagonismo estudantil. A adaptação do EA em um contexto remoto mostrou-se uma estratégia eficaz para a formação docente em um contexto de pandemia.
16.11	20119	VISSIC ARO, Suseli de Paula.	História das ciências para os anos iniciais do ensino fundamental : aportes para o desenvolvimento profissional de professores	Tese.	Estimular a utilização da História das Ciências no Ensino, por meio da formação dos professores que deverão trazer para a sala de aula os conteúdos em linguagem acessível aos alunos; Oportunizar, no grupo formativo, a construção coletiva de propostas didáticas para uso nas aulas dos anos iniciais, tomando-se por referência o	Pesquisa qualitativa interpretativa, criação de grupos formativos.	Criação e alimentação de um repositório de propostas didáticas para o ensino de ciências

					planejamento das escolas; Investigar possibilidades de utilização da HC no ensino, dificuldades e facilidades a partir do desenvolvimento de propostas didáticas por parte dos professores membros ou participantes da "proto" comunidade de prática. Acompanhar a aplicabilidade das propostas construídas pelos professores através dos relatos, filmagens e apresentações dos mesmos, tendo como foco os processos de aprendizagens advindos da mesma.		
22.12	2020	CAMPUS, Beatriz Gontijo	Tecnologias digitais na formação de professores de inglês: affordances e inovação	Dissertação.	Levantamento das TICs mencionadas pelos professores participantes; a identificação das affordances presentes no uso dessas TICs pelos professores em sua formação e prática; a identificação de atributos	Análise qualitativa dos dados, que foram gerados através de questionário e formulário semiestruturados	A partir da análise dos dados, percebeu-se indícios de que o contexto sócio-histórico-cultural e a época em que se inserem os relatos das tecnobiografias influenciam na adoção de inovação, já que a maior disponibilidade da tecnologia no ambiente pode propiciar mais momentos em que o potencial adotante pode perceber atributos e affordances da tecnologia em questão. Observou-se, também, que o papel da formação de professores relaciona-se com outros aspectos da difusão de inovação, como a criação de canais de comunicação e sistemas sociais, através dos quais os adotantes tomam conhecimento e esclarecem dúvidas sobre as tecnologias que pretendem adotar. Foi possível notar, além disso, o papel que a funcionalidade "grupos" das redes sociais exerce, funcionando como canais de comunicação e sistemas sociais, emergindo também como possíveis

					de inovação nas tecnobiografias dos professores; a investigação da relação entre a formação de professores, a adoção das tecnologias e inovação		Comunidades de Prática. A partir desses resultados, foi possível concluir que a formação de professores de Língua Inglesa tem influência na adoção de inovação por esses professores, no sentido de criar oportunidades para que esses se apropriem das tecnologias. Mostrou-se relevante, também, a influência do contexto em que o participante se situa e a participação em grupos de comum interesse.
24.13	2014	GARCIA, Tania Marli Rocha	Identidade Profissional de Professores de Matemática em uma Comunidade de Prática.'	Tese.	Identificar e analisar empreendimentos e ações negociadas na Comunidade de Prática de Professores que Aprendem e Ensinam Matemática – CoP-PAEM que evidenciaram trajetórias de aprendizagem de seus participantes, relacionadas a aspectos envolvidos na constituição da identidade profissional de professor.	Abordagem qualitativa, de cunho interpretativo	Sugerem que um processo de formação continuada numa perspectiva de desenvolvimento profissional de professores que ensinam Matemática, com uma dinâmica que permita diferentes modos de participação e favoreça a interação, a reflexão e a construção de relações de respeito e confiança, é uma alternativa às propostas de formação de professores, que privilegiam cursos ou treinamentos.
26.14	2023	CABRAL, Sabrina Alves Boldrini	DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E TRABALHO COLABORATIVO DE PROFESSORES (AS) DA EDUCAÇÃO BÁSICA QUE ENSINAM MATEMÁTICA EM CONTEXTO DE FORMAÇÃO CONTINUADA	Tese.	Analisar o desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática na educação básica. Centra-se na formação continuada, explorando o potencial da extensão universitária como um	Cunho qualitativo com diários de campo da pesquisadora, anotações da estudante de iniciação científica, gravações em áudio e vídeo dos encontros e relatos escritos dos participantes do grupo de formação continuada.	indicam um significativo processo de (re)significação da prática docente, buscando aprimorar o ensino de matemática na educação básica. A ênfase na colaboração, interação e reflexão reforça a importância desses aspectos na formação continuada

					espaço de trabalho colaborativo. A abordagem adotada baseia-se nos pressupostos teóricos das Comunidades de Prática (CoP).		
29.15	2022	LOPES, Andressa Freitas	COMUNIDADES DE PRÁTICA NO ESPAÇO ESCOLAR: POSSIBILIDADES PARA O EXERCÍCIO E QUALIFICAÇÃO DO DOCENTE'	Dissertação.	Analisar que espaços/momentos ocupados por professores atuantes na Educação Básica podem constituir uma Comunidade de Prática relevante para o trabalho e qualificação docente.	Qualitativo-quantitativo, consiste na produção de dados por meio de questionários survey e entrevistas semiestruturadas com professores em atuação na Educação Básica.	Sugere que as escolas e universidades, ao desfrutarem de uma CoP para a formação de grupos, concedem aos professores e estudantes inúmeros momentos de qualificações, que auxiliam no aprimoramento da práxis docente, do convívio com o coletivo e do crescimento como ser humano, bem como motivam a reconhecerem-se como participantes ativos de uma sociedade e de uma educação democrática.
32.16	2019	RODRIGUES, Micaias Andrade	Estudo de aula em comunidades de prática para o ensino de física: um estudo de caso em Teresina - PI'	Tese.	Realizar uma atividade formativa na qual alunos matriculados em Estágio Supervisionado em Física e professores de Física da Educação Básica puderam desenvolver, através de adaptação do método de estudo de aula (lesson study), aulas inovadoras, produzidas coletivamente, visando, necessariamente, a aprendizagem dos alunos.	Formação e encontros em Comunidades de Prática, estudo de aula (lesson study).	Verifica-se que o estudo de aula adaptado à realidade brasileira apresentou excelentes resultados, pois geraram uma maior interação e troca entre professores de física em exercício e professores de física em formação inicial e produziram o desenvolvimento profissional em maior ou menor grau em todos os integrantes das comunidades, além de ser uma estratégia formativa e reflexiva de baixo custo.

34.17	2014	OLIVEIRA, Laís Maria Costa Pires de.	Aprendizagens no empreendimento estudo do raciocínio proporcional	Dissertação.	Identificar e analisar que empreendimentos articulados desenvolvidos na/pela Comunidade de Prática de Professores que Aprendem e Ensinam Matemática - CoP-PAEM evidenciaram aprendizagens de seus participantes, no que concerne a seu conhecimento profissional, especificamente aspectos do Raciocínio Proporcional, parte do conhecimento matemático constituído por esses professores.	Qualitativa interpretativa.	Sugerem que um processo de formação continuada, estruturado na perspectiva de promover o desenvolvimento profissional de professores que ensinam Matemática, especialmente a (res)significação do conhecimento do conteúdo que ensina, em que sejam oportunizadas aprendizagens por meio de interações sociais baseadas no respeito, confiança e compromisso dos participantes uns com os outros, como vistos na CoP-PAEM, é uma alternativa às propostas de formação de professores, comumente estruturadas em cursos ou treinamentos.
37.18	2019	LIMA, Ana Paula Barbosa De.	AÇÕES COLABORATIVAS EM UMA COMUNIDADE DE PRÁTICA E O FORTALECIMENTO DE CONHECIMENTOS DOCENTES DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA'	Tese.	Investigar como ações colaborativas, incentivadas em documentos institucionais de uma Comunidade de Prática (CoP) escolar e vivenciadas pelo grupo de professores de Matemática da mesma, mobilizam, promovem a reflexão e fortalecem diferentes conhecimentos docentes,	Análise de documentos, entrevistas e observação.	Os resultados apontam, que a mobilização dessas ações no contexto e na prática dos professores de Matemática evidencia diferentes protagonismos dos professores a partir das diferentes funções desempenhadas – funções estas, que requerem confiança entre os membros, uma vez que estes professores assumem posições de representantes dos demais professores. Para o alcance de objetivos em comum em uma CoP, práticas adequadas se fazem necessárias – com participações coletivas, e embasadas pela negociação, diálogo e mutualidade entre os membros. Estas ações, em conjunto, propiciam aos professores de uma CoP o fortalecimento de diferentes conhecimentos docentes e, estes por sua vez, uma vez fortalecidos, promovem, na comunidade, ainda mais ações colaborativas entre seus membros.

					referentes ao ensino e à aprendizagem da Matemática na Educação Básica, e como o fortalecimento desses conhecimentos promove mais ações colaborativas entre os membros dessa Comunidade de Prática.		
39.19	2023	SILVA, Alessandra Maria Pereira Martins Da	O PROCESSO DE PREPARAÇÃO PARA UMA FEIRA DE CIÊNCIAS SOB A ÓTICA DE UMA COMUNIDADE DE PRÁTICA: reflexões e possibilidades para a formação de professores de Ciências na Educação Básica'	Tese.	Compreender como as práticas e as relações estabelecidas entre os professores de Ciências e os membros de uma comunidade escolar durante o processo formativo de preparação de uma Feira de Ciências, os aproximam de uma Comunidade de Prática.	Natureza qualitativa, pesquisa-ação, resgate de memórias afetivas dos sujeitos da pesquisa, relato das formações, entrevistas semiestruturadas e análise documental.	Consideram que a tese defendida “que o processo de formação organizado para a preparação de uma Feira de Ciências numa escola pode funcionar como uma Comunidade de Prática e produzir mudanças na concepção dos professores de Ciências sobre as Feiras de Ciência” foi confirmada, apesar de algumas limitações.
42.20	2019	SILVA, Maria Lucia Da Cruz.	MOTO-CONTÍNUO: A APRENDIZAGEM DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS EM COMUNIDADE DE PRÁTICA	Dissertação.	Identificar, descrever e compreender a aprendizagem situada de professores de LE em serviço	Qualitativa interpretativa, observação participativa em sessões de coordenação pedagógica, a realização de entrevista semiestruturada, aplicação de questionário e notas de campo.	Ao abordar o grupo como comunidade de prática, foi possível reconhecer a escola como locus de aprendizagem profissional e compreender as incidências de negociação de sentido, construção de conhecimento e aprendizagem mediada pelos pares.
43.21	2023	OLIVEIRA,	EDUCANDO JUNTO –	Dissertação.	Analisar o uso de Redes	abordagem qualitativa	Demonstram que, apesar de algumas dificuldades, a utilização e a produção nas

		Jessica Maria	REDES SOCIAIS COMO COMUNIDADE DE PRÁTICA: uma experiência online de professores e licenciandos		Sociais como Comunidade de Prática no processo de formação de professores e licenciandos.	caracterizada como pesquisa-formação.	Redes Sociais podem contribuir de forma significativa e contextualizada para melhorar metodologias educacionais no ensino de conteúdos em várias etapas de ensino da Educação Básica. O estudo possibilitou ampliar as estratégias didáticas que os professores e licenciandos participantes já possuem, utilizando as interações na Comunidade de Prática para melhorar a interação com seus alunos e utilizar as Redes Sociais em sala de aula de maneira mais efetiva e significativa.
--	--	---------------	--	--	---	---------------------------------------	---

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA

IMPLICAÇÕES DA COMUNIDADE DE PRÁTICA COMO FORMAÇÃO PERMANENTE PARA PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA

Pesquisadora: Camilla Ortega Flores Gomes

Orientadora: Maria Cristina Lima Paniago

Introdução:

1. Apresentação do pesquisador e do objetivo da pesquisa.
2. Solicitar a permissão do professor entrevistado para a gravação da entrevista.
3. Explicar a importância da participação do professor na pesquisa.

I. Informações contextuais iniciais

- a. Qual é sua idade?
- b. Conte-me um pouco sobre sua formação.
- c. Há quanto tempo atua como professor de língua inglesa?
- d. Já trabalhou em quais fases da educação básica? Atualmente está em qual?

II. Concepções sobre língua inglesa

- a. Na sua concepção, como deve ser abordada uma aula de inglês?
- b. Para você, qual é o objetivo da disciplina na educação básica?

II. Experiências de formação permanente como professor de língua inglesa:

- a. Você tem formações permanentes/continuadas regulares?
- b. Essas formações são oferecidas por instituições com as quais você tem vínculo institucional ou são buscadas por você?
- c. Como se desenvolveram as formações permanentes das quais você já participou?

III. Implicações da formação:

- a. Considera que essas formações são coerentes com o que você vive em sala de sala?
- b. Considera que essas formações te auxiliam nos desafios relacionados à disciplina de língua inglesa?
- c. Quais são suas expectativas em relação à formação permanente?
- d. O que consideraria uma formação que te auxiliaria efetivamente?

IV. Conclusão:

- a. Agradecimento ao professor entrevistado pela participação na pesquisa.
- b. Solicitar sugestões adicionais de literatura relevante para a pesquisa.
- c. Perguntar qual nome fictício a participante opta para aparecimento na pesquisa.
- d. Encerrar a entrevista e agradecer novamente pela colaboração.

**APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO LIVRE E
ESCLARECIDO**
**TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO LIVRE E ESCLARECIDO
(TCLE)**

1. TÍTULO DO PROJETO DE PESQUISA:

IMPLICAÇÕES DA COMUNIDADE DE PRÁTICA COMO FORMAÇÃO PERMANENTE PARA PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA

2. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO E CONTATO DOS (AS) PESQUISADORES (AS):

Pesquisadora: Camilla Ortega Flores Gomes

Email: camilla_ortega@hotmail.com

CPF: 024.411.781-05 **RG** 1.619.903 SSP/MS

Telefone: (67) 99829-0828

Endereço: Rua Amazonas, Monte Castelo

3. OBJETIVOS DA PESQUISA:

Objetivo Geral:

Compreender os processos de formação permanente dos professores de língua inglesa e inter-relações possíveis com as comunidades de prática

Objetivos específicos:

1. Entender as concepções de língua dos professores.
2. Compreender as aproximações entre as compreensões dos professores sobre formação permanente e as comunidades de prática.
3. Compreender os distanciamentos entre as compreensões dos professores sobre formação permanente e as comunidades de prática.

4. JUSTIFICATIVA DA PESQUISA (SÍNTESE):

A práxis docente carrega grandes singularidades que variam e se desencadeiam em diferentes contextos. Ao abordarmos o componente curricular Língua Inglesa na educação básica, são dispostas várias características que precisam ser observadas para a compreensão dessa prática e seus desdobramentos durante o processo de ensino-aprendizagem na atualidade, como a globalização, a caracterização do idioma como língua franca, os usos locais da língua, etc.

Considerando as implicações em relação a disciplina de língua inglesa na atualidade, nos questionamos se os processos de formação permanente estão acompanhando as necessidades dos professores, entendemos que a reflexão sobre esses processos a partir da interação com os professores da área pode auxiliar no desenvolvimento de futuras formações em direção à uma educação crítica, reflexiva e de qualidade.

5. DETALHAMENTO DO MÉTODO:

A pesquisa apresentada se desenvolve pelos princípios da abordagem qualitativa, para abarcar o contexto vivido pelos professores de língua inglesa e suas singularidades na nossa pesquisa, visto que este é um movimento que envolve a interpretação do mundo que estes professores apresentam

para nós pesquisadores, dentro de uma realidade social atravessada por diferentes fatores como a globalização, interculturalidade, decolonialidade, que influenciam o processo de ensino-aprendizagem.

A fundamentação teórica do estudo foi realizada a partir da pesquisa bibliográfica. Enquanto a produção de dados empíricos se realizará a partir de entrevistas individuais semiestruturadas, seguida da análise temática.

A escolha da entrevista semiestruturada foi realizada como meio de acessar as construções estabelecidas pelos professores de língua inglesa a partir de suas vivências de formação permanente, a fim de identificarmos suas compreensões sobre o tema e o que entendem como benéfico para suas práticas de ensino-aprendizagem. A entrevista semiestruturada é para nós, como a porta de entrada para este mundo.

Deste modo, o roteiro das entrevistas será dividido em 3 blocos temáticos: 1) informações pessoais, como idade, dados sobre a formação inicial do professor, tempo de docência e fase de atuação na educação básica (Educação Infantil, Anos Iniciais ou Finais do Ensino Fundamental ou Ensino Médio); 2) descrição sobre sua experiência, explanação da formação permanente em sua trajetória como docente de língua inglesa; e 3) implicações da formação, reflexão sobre as experiências de formação permanente vividas, compreensões e expectativas às envolvendo.

Informamos que o roteiro da pesquisa é flexível e pode ser ajustado conforme as necessidades identificadas durante seu desenvolvimento, a fim de beneficiar os envolvidos com o projeto.

6. POSSÍVEIS DESCONFORTOS E RISCOS, E COMO ESTES SERÃO MINIMIZADOS:

Os participantes da pesquisa correrão riscos mínimos, sem afetamentos a sua integridade física. É possível que haja desconfortos com algumas perguntas ou com a presença da pesquisadora, deste modo, para evitar estes riscos me comprometo em agir com empatia, cautela, ética, respeito e discrição nas entrevistas, além de disponibilizar previamente uma cópia do roteiro da entrevista, possibilitando uma ambientação do entrevistado com o tema que será abordado.

Se em ambiente virtual, os riscos também podem envolver a falta de conexão com internet ou falha em aparelhos eletrônicos, podendo causar desconforto e falta de entendimento entre o participante e pesquisadora. Como forma de minimizar esses riscos iremos oferecer dicas para uma conexão de qualidade e disponibilizar o reagendamento da entrevista sem nenhum prejuízo, caso desejo do participante, além da opção inicial de execução presencial da entrevista.

O local para o desenvolvimento da entrevista, quando presencial, será reservado e confortável.

Em ambos os casos, os participantes terão liberdade para não responder as perguntas que considerarem invasivas ou pessoais. Os dados produzidos serão mantidos em sigilo, acessíveis apenas ao participante em questão, pesquisadora e orientadora. O anonimato dos participantes também será garantido, eles escolherão nomes fictícios para a análise dos dados na dissertação.

Os participantes terão acesso a todas as informações da pesquisa e devidos esclarecimentos sobre como os dados contribuirão ao trabalho, recebendo retorno sobre o desenvolvimento da dissertação. Eles podem retirar seu consentimento a qualquer momento, sem prejuízos.

7. POSSÍVEIS BENEFÍCIOS ESPERADOS:

Intencionamos que durante a participação na entrevista os professores se sintam ouvidos e valorizados pelos seus conhecimentos e vivências. Esperamos que esta postura se replique nos reflexos da nossa pesquisa, contribuindo para criação de formações permanentes que levem em consideração os contextos e desafios específicos vividos pelos professores de língua inglesa,

auxiliando para uma educação dialógica, coerente com as demandas dos alunos no contexto do inglês como língua franca.

Considerando as informações constantes dos itens acima e as normas expressas na Resolução nº 466/12 do **Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde** consinto, de modo livre e esclarecido, participar da presente pesquisa na condição de participante da pesquisa e/ou responsável por participante da pesquisa, sabendo que:

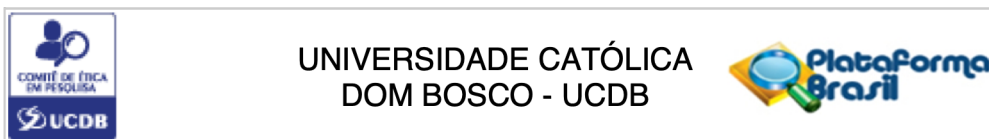
1. A participação em todos os momentos e fases da pesquisa é voluntária e não implica quaisquer tipos de despesa e/ou ressarcimento financeiro. Em havendo despesas operacionais, estas deverão estar previstas no Cronograma de Desembolso Financeiro e em nenhuma hipótese poderão recair sobre o participante da pesquisa e/ou seu responsável;
2. É garantida a indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa,
3. É garantida a liberdade de retirada do consentimento e da participação no respectivo estudo a qualquer momento, sem qualquer prejuízo, punição ou atitude preconceituosa, podendo participar de outras pesquisas futuras;
4. É garantido o anonimato. Não nos utilizaremos das gravações de áudios em nossas apresentações, apenas transcrições.
5. Os dados coletados só serão utilizados para a pesquisa e os resultados poderão ser veiculados em livros, ensaios e/ou artigos científicos em revistas especializadas e/ou em eventos científicos, sem qualquer identificação do participante;
6. O participante terá acesso ao resultado do estudo de que forma? Os participantes terão acesso aos resultados dos estudos pelo recebimento do documento da dissertação impressa para a instituição ou mesmo pela apresentação dos mesmos caso queiram solicitar.
7. A pesquisa aqui proposta foi aprovada pelo **Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), situado na Av. Tamandaré, 6000, Bairro Jardim Seminário, CEP: 79117-900, Campo Grande – MS (e-mail cep@ucdb.br; telefone para contato (67) 3312-3478)**
8. O presente termo está assinado em duas vias e rubricado em todas as páginas numeradas.

Nome e assinatura do(a) Participante da pesquisa

Camilla Ortega Flores Gomes
RG 1.619.903 SSP/MS
(67) 99829-0828

Campo Grande – MS., _____ de _____ de 20____.

ANEXO A – APROVAÇÃO NO COMITÊ DE ÉTICA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: IMPLICAÇÕES DA COMUNIDADE DE PRÁTICA COMO FORMAÇÃO PERMANENTE PARA PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA

Pesquisador: CAMILLA ORTEGA FLORES GOMES

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 90456925.0.0000.5162

Instituição Proponente: PPGE - Programa de Pós Graduação em Educação

Patrocinador Principal: FUND COORD DE APERFEICOAMENTO DE PESSOAL DE NIVEL SUP

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.781.462

Apresentação do Projeto:

As informações referentes aos tópicos 'Informações do Projeto' foram extraídos do documento "PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2588114.pdf", postado pela autora. A pesquisa é de caráter qualitativo e o procedimento de produção de dados empíricos a ser utilizado é a pesquisa semiestruturada individual. A pesquisa se origina do reconhecimento da pesquisadora, que é professora de língua inglesa, da falta de uma formação permanente que assista as práticas pedagógicas dos professores de língua inglesa na educação básica no contexto vivido por eles, que envolve a globalização, a cibercultura, o alinhamento aos objetivos dos documentos nacionais da educação, os objetivos da aula e a caracterização da língua inglesa no contexto mundial atual, alinhando a aula ao uso local da língua para interação e apropriação pelos estudantes.

Objetivo da Pesquisa:

As informações referentes aos tópicos 'Objetivo da Pesquisa', foram extraídos do documento "PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2588114.pdf", postado pela autora. Esta pesquisa tem como objetivo primário compreender os processos de formação permanente dos professores de língua inglesa. Com objetivos secundários, busca-se caracterizar a língua inglesa como língua franca e elencar as implicações

Endereço: Av. Tamandaré, 6000 Bloco Administrativo 2º Piso, sala P2-1/S6
Bairro Jardim Seminário **CEP:** 79.117-900
UF: MS **Município** CAMPO GRANDE
Telefone (67)3312-3478 **E-** cep@ucdb.br



UNIVERSIDADE CATÓLICA
DOM BOSCO - UCDB



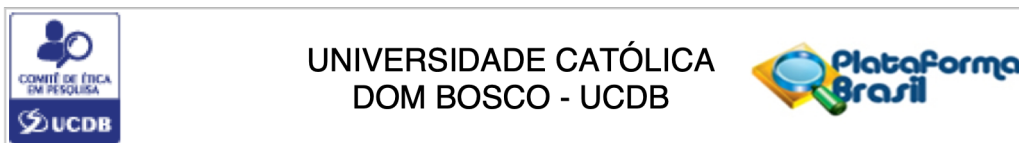
Continuação do Parecer: 7.781.462

epistemológicas no desenvolvimento do processo de ensinoaprendizagem. Entender as compreensões dos professores de língua inglesa sobre seus processos de formação permanente. Tensionar as aproximações e distanciamentos entre a conceituação de comunidade de prática e os processos de formação permanente dos professores de língua inglesa.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

As informações referentes aos tópicos Avaliação dos Riscos e Benefícios ' foram extraídos do documento "PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2588114.pdf", postado pela autora. Riscos: Os participantes da pesquisa correrão riscos mínimos, sem afetamentos a sua integridade física. É possível que haja desconfortos com algumas perguntas ou com a presença da pesquisadora, deste modo, para evitar estes riscos me comprometo em agir com empatia, cautela, ética, respeito e discrição nas entrevistas, além de disponibilizar previamente uma cópia do roteiro da entrevista, possibilitando uma ambientação do entrevistado com o tema que será abordado. Se em ambiente virtual, os riscos também podem envolver a falta de conexão com internet ou falha em aparelhos eletrônicos, podendo causar desconforto e falta de entendimento entre o participante e pesquisadora. Como forma de minimizar esses riscos iremos oferecer dicas para uma conexão de qualidade e disponibilizar o reagendamento da entrevista sem nenhum prejuízo, caso desejo do participante, além da opção inicial de execução presencial da entrevista. O local para o desenvolvimento da entrevista, quando presencial, será reservado e confortável. Em ambos os casos, os participantes terão liberdade para não responder as perguntas que considerarem invasivas ou pessoais. Os dados produzidos serão mantidos em sigilo, acessíveis apenas ao participante em questão, pesquisadora e orientadora. O anonimato dos participantes também será garantido, eles escolherão nomes fictícios para a análise dos dados na dissertação. Os participantes terão acesso a todas as informações da pesquisa e devidos esclarecimentos sobre como os dados contribuirão ao trabalho, recebendo retorno sobre o desenvolvimento da dissertação. Eles podem retirar seu consentimento a qualquer momento, sem prejuízos. Benefícios: Intencionamos que durante a participação na entrevista os professores se sintam ouvidos e valorizados pelos seus conhecimentos e vivências. Esperamos que esta postura se replique nos reflexos da nossa

Endereço: Av. Tamandaré, 6000 Bloco Administrativo 2º Piso, sala P2-1/S6
Bairro Jardim Seminário **CEP:** 79.117-900
UF: MS **Município** CAMPO GRANDE
Telefone (67)3312-3478 **E-** cep@ucdb.br



Continuação do Parecer: 7.781.462

pesquisa, contribuindo para criação de formações permanentes que levem em consideração os contextos e desafios específicos vividos pelos professores de língua inglesa, auxiliando para uma educação dialógica, coerente com as demandas dos alunos no contexto do inglês como língua franca.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Vide "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

Recomendações:

Vide "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O pesquisador apresentou todos os documentos de acordo com o recomendado na Resolução CNS nº 466/12 e outras que regulamentam as pesquisas. O TCLE atende às necessidades das resoluções.

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, a Comitê de Ética em Pesquisa e CEP/UCDB, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 466 de 2012 e na Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2588114.pdf	14/07/2025 19:37:19		Aceito
Outros	roteiroentrevista.pdf	14/07/2025 19:35:01	CAMILLA ORTEGA FLORES GOMES	Aceito
Outros	COMPROMISSOPESQUISA.pdf	14/07/2025 19:33:30	CAMILLA ORTEGA FLORES GOMES	Aceito
Outros	PROCESSODECONSENTIMENTO.pdf	14/07/2025 19:31:25	CAMILLA ORTEGA FLORES GOMES	Aceito
Outros	COMPROMISSOUSODEDADOS.pdf	14/07/2025 19:30:29	CAMILLA ORTEGA FLORES GOMES	Aceito
Outros	CASOENCERRAMENTO.pdf	14/07/2025 19:29:41	CAMILLA ORTEGA FLORES GOMES	Aceito
Outros	ANUENCIACOORDENADOR.pdf	14/07/2025	CAMILLA ORTEGA	Aceito

Endereço: Av. Tamarandá, 6000 Bloco Administrativo 2º Piso, sala P2-1/S6

Bairro Jardim Seminário

CEP: 79.117-900

UF: MS

Município CAMPO GRANDE

Telefone (67)3312-3478

E- cep@ucdb.br



UNIVERSIDADE CATÓLICA
DOM BOSCO - UCDB



Continuação do Parecer: 7.781.462

Outros	ANUeNCIACOORDENADOR.pdf	19:29:06	FLORES GOMES	Aceito
Outros	TERMODESOM.pdf	14/07/2025 19:28:25	CAMILLA ORTEGA FLORES GOMES	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	14/07/2025 19:25:31	CAMILLA ORTEGA FLORES GOMES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOPLATAFORMABRASIL.pdf	14/07/2025 19:25:08	CAMILLA ORTEGA FLORES GOMES	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTO.pdf	14/07/2025 19:24:20	CAMILLA ORTEGA FLORES GOMES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_CEP_camilla_assinado.pdf	14/07/2025 18:52:41	CAMILLA ORTEGA FLORES GOMES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPO GRANDE, 20 de Agosto de 2025

Assinado por:
LUDOVICO MIGLIOLO
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Tamandaré, 6000 Bloco Administrativo 2º Piso, sala P2-1/S6

Bairro Jardim Seminário **CEP:** 79.117-900

UF: MS **Município** CAMPO GRANDE

Telefone (67)3312-3478

E- cep@ucdb.br