

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

BRUNA BARBOSA DE FREITAS

**FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES DE INGLÊS DA ESCOLA
PÚBLICA: UM ESTUDO DE CASO EM MANAUS (AM)**

MANAUS (AM)

2020

BRUNA BARBOSA DE FREITAS

**FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES DE INGLÊS DA ESCOLA
PÚBLICA: UM ESTUDO DE CASO EM MANAUS (AM)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), como parte dos requisitos obrigatórios para obtenção do título de Mestre em Letras, na área de Teoria e Análise Linguística, sob a orientação da Professora Dra. Marta de Faria e Cunha Monteiro.

MANAUS (AM)

2020

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Ficha Catalográfica Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Freitas, Bruna Barbosa de
F866f Formação contínua de professores de inglês da escola pública : um estudo de caso em Manaus (AM). / Bruna Barbosa de Freitas . 2020
114 f.: il.; 31 cm.

Orientadora: Marta de Faria Cunha Monteiro
Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Análise de necessidades. 2. Escola pública. 3. Formação de professores. 4. Formação contínua. 5. Professores de Inglês. . I. Monteiro, Marta de Faria Cunha. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

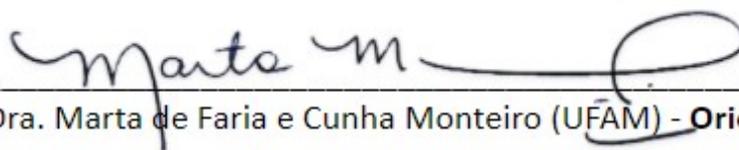
BRUNA BARBOSA DE FREITAS

**FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES DE INGLÊS DA ESCOLA
PÚBLICA: UM ESTUDO DE CASO EM MANAUS (AM)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), como parte dos requisitos obrigatórios para obtenção do título de Mestre em Letras, na área de Teoria e Análise Linguística, sob a orientação da Professora Dra. Marta de Faria e Cunha Monteiro.

Aprovada em 29 de dezembro de 2020

BANCA EXAMINADORA:



Prof. Dra. Marta de Faria e Cunha Monteiro (UFAM) - **Orientadora**



Prof. Dr. Sérgio Augusto Freire de Souza (UFAM) - **Membro**



Prof. Dr. Leonard Christy Souza Costa (UFAM) - **Membro**

AGRADECIMENTOS

A Deus pela oportunidade de enfrentar desafios, crescer e evoluir nas esferas pessoais e profissionais.

À minha família e à família de meu esposo, por terem acreditado que eu pudesse superar obstáculos, em especial à minha mãe, Ruth Barbosa de Freitas, por segurar minha mão, a cada passo meu, rumo aos objetivos que traço.

Em memória ao meu pai, Helcimar Matos de Freitas, por ter sido exemplo de ser humano, por ter me amado e ajudado em meus primeiros passos na língua inglesa.

Ao meu esposo, William Araújo de Oliveira por todo o amor e compreensão ao longo dos anos de nossa união e por me apoiar sempre e incondicionalmente.

À minha filha de quatro patas, Dengo, por demonstrar seu amor por mim a cada dia e ser um dos motivos que me fazem buscar alcançar os objetivos.

À Universidade Federal do Amazonas (UFAM), por esta oportunidade e aos professores do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), por compartilharem seu conhecimento e experiência.

Aos colegas da turma de Mestrado do PPGL da UFAM de 2018, pela parceria e união.

Em memória ao Prof. Dr. Frantomé Bezerra Pacheco, que me incentivou com suas aulas e seu exemplo na pesquisa.

Em memória à minha cunhada Maria Virgínia Araújo de Oliveira, por ter me incentivado e acreditado que eu era capaz desta conquista.

Aos colegas da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino do Amazonas – SEDUC/AM, em especial ao Centro de Formação Profissional Pe. José de Anchieta e Gerência de Formação – GEFOR, ao Departamento de Políticas e Programas Educacionais – DEPPE, Gerência de Ensino Regular – GER e Coordenação de Ensino Médio - CEM, que lutam pela melhoria da qualidade da educação em nossa região, pelo suporte a esta pesquisa, para que ocorresse de forma célere e imparcial e seu apoio a mim em particular.

À Prof.^a Dr.^a Marta de Faria e Cunha Monteiro, por transformar a minha vida por meio de seu exemplo de dedicação à pesquisa e à docência com a humildade e a sabedoria que lhe são características, bem como por seu incentivo constante.

Aos meus amigos, Elizandra de Lima Bastos e William Pinheiro da Silva, por terem sido tão presentes e me ensinando o real valor de uma amizade.

Aos participantes desta pesquisa, pela receptividade ao colaborar com a educação do nosso estado.

Aos Técnicos Administrativos do PPGL da UFAM, em especial à Angélica Gonçalves, pela atenção dispensada.

FREITAS, B. B. **Formação contínua de professores de inglês da escola pública: um estudo de caso em Manaus (AM).** 2020. 114f. Dissertação (Mestrado em Letras) Faculdade de Letras, Universidade Federal do Amazonas, Manaus (AM), 2020.

RESUMO

Este estudo teve como objetivo geral investigar aspectos concernentes à formação contínua de professores de inglês do Ensino Médio da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas - SEDUC/AM e, como específicos, analisar como vem se dando essa formação e identificar as necessidades de formação contínua desses professores. O aporte teórico foi ancorado nos pressupostos da formação de professores de inglês no Brasil (ALMEIDA, 2014; CELANI, 2010; CUNHA; SILVA, 2014; LEFFA, 2001; SILVA, CARVALHO; TEIXEIRA, 2017), no estado do Amazonas (CORRÊA, 2018; MONTEIRO, 2009; 2014) e na formação de professores de inglês da SEDUC/AM (AMAZONAS, 2016a). Os procedimentos metodológicos foram baseados no paradigma qualitativo (ANDRÉ, 1995; CELANI, 2005; DENZIN; LINCOLN, 2006) e no estudo de caso (STAKE, 1995; YIN, 2010). A pesquisa foi desenvolvida em seis escolas da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas – SEDUC/AM, situadas em Manaus (AM) e os participantes foram nove professores do Ensino Médio, lotados nessas escolas estaduais, grupo um bem como a Gerente de Formação do Centro de Formação Profissional Pe. José de Anchieta - CEPAN, a Coordenadora de Formação e as professoras-formadoras de inglês deste setor, grupo dois. Como instrumentos foram utilizados um Questionário de Perfil e duas Entrevistas Semiestruturadas diferentes, para cada grupo. Os resultados apontaram que a formação de professores de inglês ocorre de maneira dialógica atendendo às demandas dos professores. Foi observado, porém, o número insuficiente de professores formadores de inglês do CEPAN envolvidos no processo e os resultados motivaram a elaboração, de sugestões de ações formativas para uma possível implementação pela gestão da SEDUC/AM, dessas ações. Além disso, sugerem-se temas para os eventos de formação, a partir da análise de necessidades dos professores e a sugestão de que seja criada uma política pública para formação de professores de inglês, que possa abranger todo o estado do Amazonas, por meio do ensino presencial, a distância e/ou híbrido.

Palavras-chave: Análise de necessidades. Escola pública. Formação de professores. Formação contínua. Professores de Inglês.

FREITAS, B. B. **Continuous development of public school English teachers: a case study in Manaus (AM)**. 2020. 114f. Dissertação (Mestrado em Letras) Faculdade de Letras, Universidade Federal do Amazonas, Manaus (AM), 2020.

ABSTRACT

This study has as a general objective to investigate aspects concerning High School English teachers' education of the State Department of Education and Quality of Teaching of Amazonas - SEDUC/AM in Manaus/AM and, as specific ones, to analyze how it has been happening, and to identify the education needs of these teachers. The theoretical contribution is anchored in the assumptions of the education of English teachers in Brazil (ALMEIDA, 2014; CELANI, 2010; CUNHA; SILVA, 2014; LEFFA, 2001; SILVA; CARVALHO; TEIXEIRA, 2017), in the state of Amazonas (CORRÊA, 2018; MONTEIRO, 2014) and on English teachers' education from SEDUC/AM (SEDUC/AM, 2016a). The methodological procedures are based on the qualitative paradigm (ANDRÉ, 1995; CELANI, 2005; DENZIN; LINCOLN, 2006) and on the case study (STAKE, 1995; YIN, 2010). The research carried out in six schools of the State of Education and Quality of Teaching of Amazonas - SEDUC/AM, located in Manaus (AM) and the participants were nine high school teachers, group one, who work at these state schools, as well as the Teachers' Education Management of Pe. José de Anchieta Professional Education Center - CEPAN, the teachers' education coordinator and the English education teachers from this sector, group two. As instruments a Profile Questionnaire, and two different Semi-structured Interviews were used to each group. The results showed that teachers' education occurs in a dialogical manner, meeting the demands of teachers. It was noted, however, the insufficient number of English educators from CEPAN involved in the process. The results motivated the preparation of suggestions for teacher's educational actions. In addition, subjects for teachers' education are suggested, based on the analysis of teachers' needs and that a public policy for the education of English teachers has to be created, which can cover the entire state of Amazonas, through face-to-face, distance and hybrid teaching.

Keywords: Needs analysis. Public school. Teacher Development. Continuous development. English teachers.

GRÁFICO

Gráfico 1 – Material de apoio oferecido nos eventos de formação de professores de inglês da SEDUC/AM.....	62
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Organograma da SEDUC/AM	47
Quadro 2 - Categorias Temáticas, Subcategorias Temáticas e Categorias de Análise	54
Quadro 3 - Categorias temáticas, subcategorias temáticas e categorias de análise	..55
Quadro 4 - Avaliação dos cursos de formação contínua oferecidos pelo CEPAN...	59
Quadro 5 - Preparação para participação dos eventos de formação CEPAN	61
Quadro 6 - Temas interessantes para formação de professores a ser oferecido pela SEDUC/AM	64
Quadro 7 - Mudanças na prática dos participantes após a participação dos mesmos em eventos formativos	66
Quadro 8 - Formação e experiência dos participantes	71
Quadro 9 - Frequência dos eventos formativos	74
Quadro 10 – Perguntas e principais achados da pesquisa	86

LISTA ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA	Ambientes Virtuais de Aprendizagem
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAED	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CEM	Coordenação de Ensino Médio
CEMEAM	Centro de Mídias de Educação do Amazonas
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CEPAN	Centro de Formação Profissional Pe. José de Anchieta
CNE	Conselho Nacional de Educação
DEPPE	Departamento de Políticas e Programas Educacionais
ENPROL	Encontro Amazonense de Professores de Línguas e Literaturas
L	
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
GER	Gerência de Ensino Regular
GEFOR	Gerência de Formação
HTP	Horário de Trabalho Pedagógico
ICBEU	Instituto Cultural Brasil-Estados Unidos
IEA	Instituto de Educação do Amazonas
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LADI	Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada
MEC	Ministério da Educação
PARFOR	Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional da Educação
PPGL	Programa de Pós-Graduação em Letras
PPI	Plano Pedagógico Institucional
PPP	Plano Político Pedagógico
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

TABELAS

Tabela 1 - Perfil dos participantes – Grupo 1	49
Tabela 2 - Perfil dos participantes – Grupo 2	50

SUMÁRIO

<u>INTRODUÇÃO</u>	14
<u>CÁPITULO 1 - FORMAÇÃO DE DOCENTES DE INGLÊS</u>	19
1.1 <u>FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL</u>	19
<u>1.1.1 Histórico da implementação do inglês no território brasileiro</u>	19
<u>1.1.2 Formação de professores de língua estrangeira</u>	24
<u>1.1.3 Considerações a respeito da formação contínua</u>	31
1.2 <u>FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS NA SEDUC/AM</u>	37
1.3 <u>ANÁLISE DE NECESSIDADES</u>	40
<u>1.3.1 Conceitos de necessidades</u>	40
<u>1.3.2 Análise de necessidades na educação</u>	42
<u>1.3.3 Análise de necessidades na formação contínua de professores</u>	43
<u>CAPÍTULO 2 - CAMINHOS DA PESQUISA</u>	45
2.1 <u>ESCOLHA DA ABORDAGEM E DA METODOLOGIA</u>	45
2.2 <u>CONTEXTO DA PESQUISA</u>	46
<u>2.2.1 Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas</u>	
<u>– SEDUC/AM</u>	46
2.3 <u>PARTICIPANTES DA PESQUISA</u>	48
2.4 <u>INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS</u>	50
2.5 <u>PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DOS DADOS</u>	52
2.6 <u>PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS</u>	53
<u>CAPÍTULO 3 - EVIDENCIANDO A FORMAÇÃO CONTÍNUA:</u>	
<u>APRESENTANDO, COMPREENDENDO E REFLETINDO SOBRE OS</u>	
<u>RESULTADOS</u>	57
3.1 <u>ANÁLISE DOS RESULTADOS – GRUPO 1 - PROFESSORES - SEDUC/AM</u>	57
3.2 <u>ANÁLISE DOS RESULTADOS – GRUPO 2 – EQUIPE DE FORMADORES DO CEPAN</u>	70
<u>CONSIDERAÇÕES FINAIS</u>	86
<u>REFERÊNCIAS</u>	92
<u>APÊNDICE A</u>	100
<u>APÊNDICE B</u>	101
<u>APÊNDICE C</u>	102
<u>APÊNDICE D</u>	103

<u>ANEXO A</u>	105
<u>ANEXO B</u>	106
<u>ANEXO C</u>	107
<u>ANEXO D</u>	108
<u>ANEXO E</u>	109
<u>ANEXO F</u>	110
<u>ANEXO G</u>	111
<u>ANEXO H</u>	112

INTRODUÇÃO

Este estudo, situado na Linguística Aplicada, originou-se a partir da minha experiência como professora de inglês da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino – SEDUC/AM, quando lecionei este Componente Curricular entre 2012 e 2014 para as turmas de Ensino Médio do Instituto de Educação do Amazonas – IEA, escola estadual localizada em Manaus (AM). Nesse período, pude perceber como cursos de formação contínua¹ poderiam colaborar para a prática docente, o que me direcionou aos interesses na participação de eventos específicos na formação de professores de inglês da própria SEDUC/AM. Tais momentos me levaram à reflexão da necessidade de aprender mais a respeito das práticas significativas de ensino-aprendizagem desse idioma, uma vez que, nesses eventos, essas experiências eram sempre compartilhadas pelos professores mais experientes.

Após os 3 anos de estágio probatório, de 2012 a 2014, em sala de aula, nas turmas de I da escola acima citada, participei de uma seleção interna da SEDUC/AM. Logo em seguida, assim que fui aprovada nesse processo seletivo, passei a integrar a equipe de elaboração da Proposta Pedagógica e Proposta Curricular da Escola Estadual de Tempo Integral Bilíngue Professor Djalma da Cunha Batista.

Com a finalidade de construir as Propostas Bilíngues, fui lotada, em 2015, na sede administrativa da SEDUC/AM, no Setor de Avaliação. Dentre outras experiências, passei, a partir desse momento, a vivenciar eventos de formação contínua de professores de inglês.

Em 2016 fui convidada a integrar a equipe do Departamento de Políticas e Programas Educacionais – DEPPE, espaço da SEDUC/AM responsável por várias frentes de acompanhamento junto às escolas. Como exemplo disso, a promoção de reuniões com o intuito de planejar e coordenar eventos de formação contínua para professores de inglês, executados pelo Grupo de Trabalho de Linguagens – GT da

¹ Neste trabalho, adoto o termo formação contínua em vez de continuada, por alinhar-me à Celani (2002) ao fazer referência à continuidade de estudos do professor. Segundo a autora, o termo “continuada” implica a ideia de um produto acabado, enquanto o termo “contínua”, refere-se à concepção de um processo que oportuniza ao professor educar-se a si mesmo, durante seu percurso. Saliento, no entanto, que em citações diretas, expostas durante o trabalho, reproduzo, quando cabível, o termo **continuada**, conforme utilizado pelos teóricos e documentos citados.

SEDUC/AM nas escolas estaduais, com o apoio do Centro de Treinamento Pe. José de Anchieta – CEPAN e das Coordenadorias Distritais de 01 a 07 em Manaus (AM).

Os membros do GT de Linguagens e do CEPAN, eram responsáveis pela pesquisa de temas junto aos professores da rede estadual; pela elaboração e execução dos eventos de formação contínua ao longo do ano letivo para os Componentes Curriculares de Língua Portuguesa, Inglês, Espanhol, Arte e Educação Física voltada aos professores das escolas estaduais de Ensino Fundamental e Médio de Manaus (AM).

Desde então, ao me envolver com essas necessidades dos professores, no que se refere aos eventos de formação da SEDUC/AM, bem como por vivenciar diferentes contextos de sala de aula por meio de seus relatos, passei a me interessar cada vez mais pela pesquisa sobre a importância de eventos de formação contínua de inglês, visando a melhoria da prática dos professores da rede estadual.

Diante deste cenário e por uma inquietação constante, iniciei algumas leituras a respeito da formação de professores e, mais especificamente, a partir de Monteiro (2014) que trata da formação de professores para o ensino-aprendizagem de inglês no contexto do estado do Amazonas e de Almeida (2014) que apresenta uma sugestão de formação contínua de professores com base em uma análise de necessidades, surgiu o interesse em desenvolver esta pesquisa, que tem como objetivo geral:

- Investigar aspectos concernentes à formação contínua de professores de inglês do Ensino Médio da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino – SEDUC/AM, a fim de encontrar caminhos e possibilidades para melhorias a partir da percepção de como vem se dando essa formação.

Para alcançar este objetivo, foram estabelecidos como objetivos específicos:

- Analisar como vem se dando a formação contínua dos professores de inglês do Ensino Médio da SEDUC/AM;
- Identificar as necessidades de formação contínua desses professores” e
- Verificar quais sugestões podem ser dadas à SEDUC/AM para potencializar a formação destes professores.

Desse modo, com o propósito de atingir esses objetivos, as questões que conduziram esta pesquisa foram:

a) Como vem se dando a formação contínua dos professores de inglês do Ensino Médio da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino – SEDUC/AM?

b) Quais são as suas necessidades de formação?

c) Que possibilidades de formação para esses professores podem ser sugeridas à SEDUC/AM?

Após expostos as motivações e os objetivos, penso que este estudo, desenvolvido no âmbito do curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL/UFAM e também inserido no Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada – LADI, liderado pelas professoras Dra. Fernanda Dias de Los Rios Mendonça e Dra. Marta de Faria e Cunha Monteiro, além de me proporcionar um crescimento profissional como formadora de professores, poderá oportunizar, por intermédio dos seus resultados, reflexões sobre possibilidades de formação contínua que atendam às necessidades dos professores de inglês da rede estadual de educação, bem como servir de mapeamento da formação contínua de professores de inglês no estado do Amazonas e apresentar levantamento das necessidades inerentes à formação deste público docente.

Na contemporaneidade, trabalhos como os de Corrêa (2018) e Monteiro (2014) tornam-se expoentes referenciais bibliográficos no estado do Amazonas, uma vez que há uma ausência percebida durante o desenvolvimento desta pesquisa de estudos que possam analisar as especificidades e questões pontuais sobre a formação contínua de professores de inglês da SEDUC/AM, como objetos de pesquisas a nível de mestrado ou de doutorado.

O trabalho de Monteiro (2014) foi uma Tese de Doutorado defendida na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e fruto de uma pesquisa norteada pelo objetivo geral de investigar a formação de professores-alunos do curso de segunda Licenciatura em Língua/Literatura Estrangeira – Inglês do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR), no interior do estado do Amazonas, com base no letramento crítico, considerando o discurso pertinente ao ensino-aprendizagem de inglês no contexto pesquisado.

Os objetivos específicos desta pesquisa foram os de depreender e analisar as valorações e traços identitários do discurso dos participantes em relação ao ensino-aprendizagem de inglês no contexto em questão; depreender e analisar as valorações e traços identitários de sua formação e atuação profissional; analisar o

possível potencial de transformação da formação proposta pelo curso do PARFOR; e avaliar a necessidade de mudanças nessa formação para que ela possa evidenciar mais efetivamente seu papel transformador.

A pesquisa de Monteiro (2014) teve como aporte teórico os pressupostos do letramento crítico, da identidade, do discurso e da agência. Os procedimentos metodológicos se deram com base no paradigma qualitativo e da pesquisa-ação. O contexto foi um curso oferecido pela Universidade Federal do Amazonas no interior do estado do Amazonas, o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR). A pesquisa foi realizada com 20 professores-alunos do curso, por meio de questionário de perfil e investigativo, além de entrevista norteada por roteiro semiestruturado, roda de conversa, relatório de estágio, memorial reflexivo e diário de campo. Os resultados da pesquisa revelaram que a formação oferecida pelo Curso do PARFOR proporcionou mudanças no discurso dos contemplados pelo curso a respeito do ensino-aprendizagem em inglês e fortalecimento da identidade profissional, conseqüentemente transformando a prática docente.

O trabalho de Corrêa (2018) também foi uma tese de doutorado realizada na UFAM e teve como objetivo geral analisar a formação de professores de língua inglesa graduados pelo curso de Licenciatura em Letras, Língua e Literatura Inglesa, entre 2004 e 2010, da UFAM, que atuaram na educação básica municipal e estadual. A pesquisa foi realizada com 20 professores, mediada por entrevista semiestruturada, com questões abertas e fechadas, com análise descritiva e discursiva e traz indicadores do impacto dos desafios e implicações institucionais sobre o ensino-aprendizagem de inglês na escola pública.

São trabalhos relevantes que subsidiam e incentivam pesquisa futuras a respeito do ensino de inglês, mas se diferem da pesquisa aqui apresentada, justamente porque os objetivos norteadores são diferentes e não pretenderam pesquisar a formação contínua de professores de inglês no Amazonas, como a presente pesquisa faz, daí a relevância desta discussão.

Quanto aos procedimentos metodológicos, esta pesquisa se enquadrou no paradigma qualitativo (ANDRÉ, 1995; CELANI, 2005; DENZIN; LINCOLN, 2006) e adotou como metodologia o estudo de caso (STAKE, 1995; YIN, 2010). Como instrumentos de pesquisa foram utilizados um Questionário de Perfil (APÊNDICE A), um Roteiro de Entrevista Semiestruturada com os Professores (APÊNDICE B) e um

Roteiro de Entrevista Semiestruturada com a Gerente, com a Coordenadora de Formação e com a Professoras-Formadoras do CEPAN (APÊNDICE C). A pesquisa foi aplicada em seis escolas públicas da Rede Estadual de Ensino, da SEDUC/AM e os participantes foram nove professores de inglês destas escolas, bem como a Gerente de Formação do Centro de Formação de Professores Pe. José de Anchieta - CEPAN, a Coordenadora de Formação e as Professoras-Formadoras de inglês deste setor.

A fundamentação teórica do presente trabalho se deu a partir do histórico da implementação do inglês no Brasil, apresentação das demandas de ensino em inglês no Brasil e a compreensão de formação inicial e contínua dos docentes e sua importância, e a relação com a reflexão crítica. Assim, é possível relacionar os debates teóricos com os dados da pesquisa e analisar o objeto desta pesquisa que é a formação contínua dos professores de inglês no Amazonas.

Quanto à organização, a dissertação foi estruturada a partir desta introdução, posteriormente no Capítulo 1 – Fundamentação Teórica, no qual apresento a teoria subjacente; no Capítulo 2 – Caminho da Pesquisa, trago a metodologia adotada para a sua realização e no Capítulo 3 - Interpretação dos Resultados, é exposta a análise dos dados da pesquisa a partir da relação das discussões teóricas com as respostas obtidas por meio dos instrumentos deste estudo. Finalizando, as Referências, os Apêndices e os Anexos.

CÁPITULO 1 - FORMAÇÃO DE DOCENTES DE INGLÊS

Este capítulo se subdivide em dois subcapítulos: o primeiro discorre sobre a formação contínua de professores de inglês no cenário nacional e o segundo trata da formação de professores de inglês na SEDUC/AM.

1.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL

Este subcapítulo versa, inicialmente, sobre a inglês e seus marcos iniciais no território brasileiro, com Souza (2005), Vidotti e Dornelas (2007), Oliveira (2012), Guimarães (2005), Soares (2005), Borges (2015), Leffa (2001), entre outros. Na sequência, disserto sobre a formação de professores de inglês, com Teles (2009), Almeida (2014), Celani (1984a; 1984b; 2000; 2002), entre outros. Finalmente, exponho os documentos oficiais sobre a formação contínua com base em Almeida Filho (1997), Santos (2011), Leffa (2001), Almeida (2014), Di Giorgi (2010), Silva, Carvalho e Teixeira (2017) entre outros.

1.1.1 Histórico da implementação do inglês no território brasileiro

Para chegar na discussão a respeito da formação contínua de docentes de inglês, é importante trazer o contexto histórico da docência de inglês no país.

Segundo Souza (2005), o processo de reconhecimento da influência das línguas estrangeiras no Brasil deve considerar inicialmente todo o contexto de colonização do país, uma vez que, com a chegada dos colonizadores, ocorreu um desmonte das línguas indígenas presentes no território nacional, visto que, por meio da apresentação de uma língua nova e soberana, o idioma estrangeiro passou a vigorar como o mais preponderante.

De acordo com Vidotti e Dornelas (2007), os marcos iniciais da história do ensino oficial das línguas estrangeiras no Brasil apontam para a determinação real a partir da assinatura do decreto de 22 de junho de 1809, pelo Príncipe Regente de Portugal, D. João VI, o qual regulamentou o ensino de inglês e francês nas escolas brasileiras.

Tal determinação ocorreu em decorrência de algumas interferências econômicas europeias, pois, no início do século XIX, conforme apresentado por Oliveira (2012, p. 57):

[...] o quadro econômico europeu apresentava-se dividido em dois lados. De um lado a França, de Napoleão Bonaparte, com fortes pretensões de expansão continental e de outro, a Inglaterra em fase

de euforia industrial, aliada à Áustria, Prússia e Rússia, potências absolutistas que temiam a fermentação dos ideais da Revolução Francesa (OLIVEIRA, 2012, p. 57).

Dessa maneira, percebe-se que essas potências econômicas direcionaram o interesse pelo ensino de suas línguas no Brasil e no mundo. Contudo, houve obstáculos, como a invasão francesa à Portugal pelas tropas de Napoleão, por esse motivo, o Príncipe D. João VI determinou a mudança da Corte para o Rio de Janeiro, aonde chegou em março de 1808, transformando o Brasil Colônia em Reino.

Em virtude da abertura dos portos para o comércio estrangeiro, o Inglês passou a ser mais evidenciado durante o período de reinado do então Príncipe D. João VI no Brasil. Posterior a isso, aconteceram reformas no período imperial e republicano, ocasionando uma redução gradativa da carga horária reservada ao ensino de inglês e francês.

Consoante a essas colocações, Guimarães (2005) ressalta que o inglês neste período não era uma exigência nos currículos escolares, restringindo o seu uso apenas às relações comerciais com a Inglaterra. Quando era incluído no currículo, seu papel era de uma disciplina complementar aos estudos primários.

Resguardado nesse período, o inglês no Brasil demonstrou um caráter pragmático ligado à expansão do comércio, como destaca Soares (2005, p. 42), “Devido ao número reduzido de professores na época, predominou o método de Lancaster, que consistia em colocar apenas um professor por escola, com até quinhentos alunos”. Em tese, neste método, o professor tinha a função de treinar os monitores, alunos considerados mais habilitados, para assumirem a função de professores em grupos de dez alunos.

O inglês passou a ser exigido nos exames de admissão das Faculdades de Direito (BORGES, 2015; GUIMARÃES, 2005; OLIVEIRA, 2012) com o Novo Estatuto dos Cursos Jurídicos e Sociais do Império, em 1831. Nesse ano, esse estatuto inseriu nas instituições de ensino secundários seis componentes para ministrarem conhecimentos então exigidos para as entradas nas academias: latim, francês, inglês, retórica, filosofia racional e moral e geometria. De acordo com Borges (2015, p. 60):

Ao atingirem a supremacia na formação dos quadros superiores do Império, as academias tornaram-se fornecedoras do pessoal

qualificado aos quadros administrativos e políticos. Iniciou-se, assim, o processo de organização do ensino secundário, condicionando sua estrutura curricular às necessidades administrativas e políticas desse período (BORGES, 2015, p. 60).

Os estudos de Borges (2015) e Oliveira (2012) se relacionam ao período de 1834 a 1837, quando o inglês passa a se tornar parte do currículo obrigatório nos colégios e liceus públicos e privados, estabelecendo de certa forma uma preparação de sua função para o ensino superior. Com o decreto da convenção do Seminário de São Joaquim no Colégio Pedro II, surgiu a primeira instituição de ensino secundário fundada na corte e sustentada pelo governo para servir de modelo às demais.

As reformas ocorridas durante a época do Segundo Império (1840-1889) comprometeram o ensino do inglês, apesar de terem trazido enriquecimento cultural, o inglês foi conservado às finalidades práticas, ou seja, exigiam-se somente os conhecimentos gramaticais indispensáveis à leitura, versão e tradução de textos escritos em inglês, habilidades que eram solicitadas nas avaliações preparadas pelas instituições de ensino (BORGES, 2015).

Leffa (2001) relembra que no período da Reforma Cunha Figueiredo em 1876, as línguas estrangeiras já estavam perdendo espaço no currículo, ocupando uma média de seis anos de estudo a partir desta reforma, contra uma média de nove anos das reformas anteriores. Como elucida o autor, “[...] a mesma redução se aplica ao número de horas dedicadas ao estudo das línguas, que chegou a mais da metade no fim do império” (LEFFA, 2001, p. 38).

O que se percebe diante tantas reformas é que o ensino inglês foi transformado junto com outros idiomas em disciplina optativa, sofrendo negligências desde o século XIX. No período da República Nova, em 1930, criou-se o Ministério da Educação e Saúde Pública, um ano após isso, o governo sancionou decretos que organizavam o ensino secundário e a ampliação de universidades brasileiras, que ficaram conhecidos como Reforma Francisco de Campos (OLIVEIRA, 2012).

Após este período, a língua estrangeira sofreu expansão com a Segunda Guerra Mundial em 1940, quando os Estados Unidos elevaram seu país ao seu patamar de potência política, econômica e militar, tornando o Brasil de certa forma, dependente deste processo. O resultado dessa disseminação permitiu que o Brasil adotasse o inglês nas seguintes áreas, elencadas por Borges (2015, p. 61), “comércio internacional, cultura jovem, ciências, tecnologia e propaganda”.

Para ilustrar o que foi tratado até aqui, recorro a Rodrigues (2016) ao discorrer sobre o mercado de línguas já mencionado por Oliveira (2012), que impõe a valorização das línguas estrangeiras. Rodrigues (2016) menciona, ainda, a Reforma Capanema (Lei Orgânica do Ensino Secundário), promulgada em 9 de abril de 1942, onde ocorreu a divisão do ensino secundário em dois ciclos: o ginasial (4 anos) e o colegial (3 anos). Este último era ofertado em duas direções: “O curso científico (marcado pelo estudo das ciências) e o clássico (de formação humanística, intelectual)” (RODRIGUES, 2016, p. 24).

Contudo, uma ação governamental realizada em 1971, complementou a Lei Nacional nº 5.692, a qual reconhecia a inclusão de uma língua estrangeira moderna no currículo escolar, desde que a escola tivesse condições de ensiná-las efetivamente (BORGES, 2015; CHAGAS, 2014).

A partir de 1971, a língua estrangeira moderna ficou restringida ao aprendizado em decorrência da diferença de classes sociais, pois apenas as classes média e alta tinham recursos para estudar em um curso particular, já que, como explica Cunha (1990) muitas escolas brasileiras não estavam preparadas para oferecer um ensino eficaz de idiomas. Considerando este um ato de desrespeito aos princípios democráticos inseridos na Constituição Federal Brasileira, que garante igual acesso à educação para todas as classes, Cunha (1990, p. 10) afirma que,

Em um país onde o currículo fundamental é negligenciado, nenhuma outra matéria é colocada ‘a título de acréscimo’. Sob governos que não priorizam educação, não há muitos estabelecimentos que tenham “condições” para ministrar as línguas estrangeiras com eficiência.

Outro ponto de vista que corrobora com as críticas de Cunha (1990), são as de Cox e Assis-Peterson (2008, p. 26) ao afirmarem que:

[...] a lei 5692 apresentou consideráveis limitações e enfrentou a objeção ruidosa da intelectualidade de “esquerda”, que entendeu o ensino profissionalizante como uma estratégia de manter os filhos dos trabalhadores fora das universidades, elitizando o ensino superior.

Como lembram as autoras, os esquerdistas chegaram até a se recusar a estudar essa língua, alegando, com isso, aliança ao imperialismo americano. Os professores de inglês eram vistos pelos colegas “[...] como propagadores da cultura

americana, satisfeitos com o regime capitalista e conformados com a divisão entre ricos e pobres” (COX; ASSIS-PETERSON, 2008, p. 26).

De acordo com Chagas (2014, p. 19) “[...] desde a primeira LDB, em 1961, até a mais recente, a Lei 9.394 de 1996, são mais três décadas de não obrigatoriedade de língua estrangeira no ensino público brasileiro”. Logo, percebo que uma das possíveis fragilidades do ensino-aprendizagem do inglês possa ter sido a não-obrigatoriedade do seu ensino como língua estrangeira e ainda, talvez uma parca atenção para com o idioma no sistema educacional público do país, principalmente devido à transição do período da ditadura à democracia.

A redação da Lei de Diretrizes e Bases 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996) estipula que, quanto ao Ensino Médio, as instituições ofertem uma língua estrangeira moderna obrigatória e uma língua opcional, conforme seus recursos (BRASIL, 1996). Quanto à questão, Souza (2005) afirma que uma das maiores contribuições das Diretrizes e Bases da Educação é a manutenção da obrigatoriedade do ensino da língua estrangeira a partir do quinto ano do ensino fundamental e complementa ao afirmar que a obrigatoriedade determinava a opção entre duas línguas que não a materna, sendo comumente ofertado o inglês e o espanhol.

Embora seja um documento importante para o início de inúmeras discussões e estudos relacionados ao ensino de línguas, é pertinente dizer que as leis supramencionadas não foram suficientes para garantir a oferta de duas línguas estrangeiras no Ensino Médio, devido à falta de profissionais qualificados. Oliveira (2012) justifica essa deficiência de qualificação como a falta de acompanhamento da demanda na educação brasileira, sendo necessário que se observe o caminho percorrido pelo ensino de Língua Estrangeira nos cursos de licenciatura em Letras no Brasil.

A meu ver, essas diretrizes, sem uma profunda reflexão social, não poderiam garantir que as entidades de ensino coloquem em prática suas reflexões e saberes fundamentados para a prática dos professores, ou seja, por si só, as diretrizes não assegurariam a qualidade do ensino de língua estrangeira nas escolas. Na contemporaneidade, devido ao cenário de aldeia global, percebe-se uma transição, do inglês como língua estrangeira para inglês como língua franca. Diante desta realidade, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), muda esse conceito importante para o ensino-aprendizagem do Inglês. Nesse sentido, a BNCC legitima o

Inglês, não apenas como a língua exclusiva de países como Estados Unidos ou Reino Unido.

Não pode deixar de ser mencionada a reforma do Ensino Médio efetivada pela Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017) que determinou o ensino do inglês como obrigatório, em detrimento de outros idiomas que também são importantes para as necessidades linguísticas do povo brasileiro, principalmente aqueles localizados em regiões fronteiriças que têm contato com idiomas diferentes do inglês, como no caso do norte do Brasil, o espanhol. O que defendo é a necessidade de se olhar para o inglês e o trato dado a ele no Estado brasileiro, mas também perceber as intencionalidades lançadas a ele, no intuito de defendê-lo como um direito constante em políticas linguísticas, assim como demais línguas estrangeiras, para desenvolvimento da população, e não adoção dela de modo utilitário que invalide a necessidade de outras.

Em todo este processo, pode ser dito que o inglês traz a possibilidade de acesso ao mundo globalizado. Cientes desse fato, a partir da implementação da BNCC (BRASIL, 2017), jovens e crianças podem ampliar suas interações nos mais diversos contextos por meio da aprendizagem nas escolas.

1.1.2 Formação de professores de língua estrangeira

Com a intensificação das pesquisas em educação a partir da década de 60, a escolarização se consolidou como protagonista no projeto de modernização e democratização das sociedades capitalistas, segundo Teles (2009). Sendo assim, entende-se que a demanda por professores qualificados também passou a ser maior.

A respeito da formação inicial de professores de inglês, Corrêa (2018, p. 20) destaca que

A formação do professor não se define nos ensinamentos acadêmicos recebidos, mas se estende ao conhecimento experiencial, para formar uma completude do arcabouço teórico-conceitual e do reconhecimento do ambiente escolar. É o que pode ser visto no diálogo entre ação e discurso no ato de ensinar, ao considerar também a intenção do professor enquanto detentor da soberania do evento em sala de aula.

Ademais, Luckesi (2003, p. 25) lembra que

[...] o termo formação sugere que o educador precisa constituir a sua forma, a sua essência, aquilo que faz com que ele seja o que é. Aperfeiçoar o educador é também instituir e proporcionar condições para que o educando se faça pleno.

Em relação aos aspectos concernentes à formação de professores de línguas estrangeiras, Leffa (2001, p. 2) relata que essa envolve,

[...] o domínio de diferentes áreas de conhecimento, incluindo o domínio da língua que ensina, e o domínio da ação pedagógica necessária para fazer a aprendizagem da língua acontecer na sala de aula. A formação de um profissional competente nessas duas áreas de conhecimento, língua e metodologia, na medida em que envolve a definição do perfil desejado pela sociedade, é mais uma questão política do que acadêmica.

Além disso, o autor pondera que a reflexão precisa ser parte dessa formação de professores, e, por sua vez, as ações de formação precisam estar alinhadas aos avanços tecnológicos e às transformações sociais. Leffa (2012, p. 403), reflete acerca do papel do professor frente às transformações na educação impulsionadas pela tecnologia, no sentido de que

[...] em relação ao ensino, uma possível tendência histórica que se observa quando se olha para o caminho percorrido, é a gradual perda da visibilidade do professor. Antes ocupava um estrado na frente dos alunos em posição superior; depois desceu do estrado, mas permaneceu ainda destacado na frente de todos; mais tarde saiu da posição de destaque e misturou-se com os alunos; com o tempo dividiu suas tarefas pedagógicas com objetos e recursos de aprendizagem, incluindo material impresso, laboratórios de línguas e computadores; atualmente tem trabalhado também a distância, mediado por tecnologias e alunos monitores.

A reflexão crítica, na verdade, é o que diferencia formação de treinamento, pois, como assevera Leffa (2001, p. 3):

Formação é diferente: busca a reflexão e o motivo por que uma ação é feita da maneira que é feita. Há, assim, uma preocupação com o embasamento teórico que subjaz à atividade do professor. Enquanto que o treinamento limita-se ao aqui e agora, a formação olha além.

Cunha e Silva (2014, p. 46), ao comentarem acerca da autonomia que alunos iniciantes devem ter na busca por formação inicial, defendem que:

Ao conscientizar-se de sua inserção particular em temas tais como motivação, crenças, papéis do professor e do aluno, estratégias e

estilos de aprendizagem, o aprendente inicia um processo reflexivo suscetível de torná-lo mais apto a controlar e regular sua aprendizagem e a alcançar uma maior autonomia em sua formação inicial.

Encontro em Pessoa e Urzêda-Freitas (2012) o embasamento para a criticidade no ensino do inglês. Para os autores, a língua estrangeira deve ser encarada como instrumento de desenvolvimento da criticidade dos alunos, principalmente por compreender que a disciplina de língua estrangeira é um preparatório para o uso da mesma em situações reais, ou seja, deve ser instrumento de autonomia do aluno diante à realidade. Os autores complementam ainda que as aulas devem ser construídas em conformidade com temas críticos, e buscando promover a discussão deles, a realização de ajustes à realidade, e problematizar questões identificadas em sala de aula, como observado a seguir:

Nessa perspectiva, embora haja professores(as) que definem o inglês como apenas mais uma língua que deve ser ensinada nos moldes da abordagem comunicativa de ensino de LE, alegando, por exemplo, que os(as) aprendizes, em sua maioria, não estão preocupados(as) em se tornar mais críticos(as) no decorrer de sua experiência de aprendizagem, é preciso considerar que essa mais uma língua não apenas descreve situações do dia-a-dia, mas produz e reproduz ações/valores na sociedade: ações/ valores que podem tanto manter quanto ressignificar e/ou desconstruir os discursos e práticas que promovem desigualdade e dependência (PENNYCOOK, 1998; MOITA LOPES, 2003 *apud* PESSOA E URZEDA-FREITAS, 2012)

Para Cox e Assis-Peterson e Silva (2010), as perspectivas metodológicas centradas nas formas técnicas de ensino de línguas estrangeiras passaram a ser questionadas em meados dos anos 1990, o que favorece a aparição dos meios de ensino voltados para o papel de incentivador do pensamento crítico do professor.

Tanuri (2000, p. 79) apresenta que tentativas de “modernização” do ensino no Brasil abriram espaço para um viés tecnicista e pragmático tanto na formação de professores quanto nas diretrizes para o ensino, com aproximação de modelos estadunidenses, principalmente nos anos 1960 e 1970, de modo que

Na conjuntura histórica pós-64, as preocupações da literatura educacional, dos conteúdos curriculares e dos treinamentos dos professores deslocam-se principalmente para os aspectos internos da escola, para os “meios” destinados a “modernizar” a prática docente, para a “operacionalização” dos objetivos – instrucionais e comportamentais –, para o “planejamento, e coordenação e o controle” das atividades, para os “métodos e técnicas” de avaliação,

para a utilização de novas tecnologias de ensino, então referentes sobretudo a “recursos audiovisuais”. Tratava-se de tornar a escola “eficiente e produtiva”, ou seja, de torná-la operacional com vistas à preparação para o trabalho, para o desenvolvimento econômico do país, para a segurança nacional. O referencial teórico que passa a embasar parte significativa da produção pedagógica, principalmente durante os anos 70 (Silva, 1991), é o da Teoria do Capital Humano. Dentro dessa visão tecnicista, acentua-se a divisão do trabalho pedagógico, desenvolvem-se os serviços de Supervisão (TANURI, 2000, p. 79).

Percebe-se que tais tendências estavam ligadas a um viés economicista e mercadológico, em busca de prioritariamente colocar o país na linha do desenvolvimento econômico almejada, o que se tornava problemático a partir do momento em que domínios, habilidades e conhecimentos teórico-práticos se davam de modo fragmentado, comprometendo a qualidade das formações.

Muitas críticas foram lançadas a este período de prevalência das ideias tecnicistas, principalmente porque era evidente a dicotomia entre teoria e prática, entre conteúdo e método, como também falta de articulação entre o processo de formação e a realidade do ensino, pouca formação dos docentes, dentre várias outras limitações (TANURI, 2000).

As críticas ao perfil tecnicista de formação e ensino nesta época se deram com base em estudos e produções acadêmicas com base sociológica pertinentes às teorias do conflito e teorias críticas em geral, a partir dos anos 1980. Com isto, os modelos escolares deixaram de ser analisados em função de abordagens psicológicas e tecnicistas e passaram a receber um olhar crítico em que a formação do professor passou a ser situada no contexto sócio-histórico em que ele se insere, abrindo espaço para que os determinantes da formação sejam dados em função da escola, da formação de cidadãos críticos e competentes (TANURI, 2000).

Pesquisas como a de Zeichner (1993) e de Argyris e Schön (1974) apontam o papel essencial da reflexão crítica para o desenvolvimento profissional. Nesta perspectiva, Zeichner (1993), analisa os processos de pesquisa educacional, as quais observam investigações realizadas pelos próprios professores, considera, assim como Argyris e Schön (1974), que o agir do professor na sala de aula é permeado pelas suas teorias pessoais, por isto, entendo que é importante a aproximação com uma perspectiva crítica para que o senso comum seja afastado do exercício profissional docente. Zeichner (1974) argumenta que a reflexão constitui

uma dimensão do trabalho do professor que, para ser compreendida, precisa integrar as condições de produção desse trabalho.

A assunção de que o engajamento em processos de reflexão crítica é imprescindível para a transformação das práticas de ensino-aprendizagem e formação de professores de línguas tem sido recorrente em textos como os de Celani desde a década de 1980 (CELANI 1984a; 1984b; 2000; 2002, entre outros).

Assim, Celani (2013) entende que a incorporação da ideia de profissional crítico e reflexivo ao discurso das práticas educacionais representa um embate ideológico contra a visão reducionista do homem e seus processos de desenvolvimento e aprendizagem condicionada à formação de hábitos. A autora se ampara nas ideias de Giroux (1997), cuja noção de reflexão está relacionada à concepção de pedagogia crítica e à tentativa de superar objetivos behavioristas, perpetuados nas práticas pedagógicas tradicionais.

Diante disso, pontua que não é qualquer tipo de reflexão que caracteriza a pedagogia crítica e o processo de formação de professores nela inseridos, pois para que o processo reflexivo promova a reconstrução ideológica e prática das ações em sala de aula, é fundamental que ele seja de natureza crítica. Monteiro (2014) corrobora a ideia de reflexão sobre as práticas docentes ao afirmar que:

[...] começou a ser tecida uma nova orientação, que além da visão técnica, levava em conta, também, questões de cunho qualitativo relacionadas ao ensino, aprendizagem e formação de professores sob a perspectiva crítico-reflexiva, considerando aspectos relacionados à sociedade, à cultura, à política e à ideologia (ASSIS - PETERSON e SILVA, 2010, p.145 *apud* MONTEIRO, 2014, p. 51).

Quanto aos documentos da legislação brasileira que embasam os programas e ações de formação no país, é importante mencionar a Constituição Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988), por meio do artigo 214, incisos III e IV, que garante a melhoria da qualidade do ensino e formação para o trabalho, como exposto a seguir,

[...] Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País (BRASIL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 93.94 de 1996 (BRASIL, 1996), respeitando a Constituição Brasileira (BRASIL, 1988) postula também sobre a formação dos profissionais da educação, como exposto abaixo:

[...] Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

[...] 3. Programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (BRASIL, 1996).

Observa-se que, mesmo com foco na formação inicial de professores, as legislações não deixam de assinalar a importância e a demanda de formação contínua.

Outro documento que também trata da formação inicial e contínua de professores é o Plano Nacional da Educação – PNE, o qual, de acordo com informações obtidas no sítio do Ministério da Educação – MEC, determina as diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024. O documento é composto por 20 metas, instituídas pela Lei 13.005/2014 (BRASIL, 2014) e, em analisando sua meta 16, encontro que o governo pretende:

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014).

Assim, vê-se que o Plano Nacional da Educação (BRASIL, 2014) sugere investimentos para incrementar a valorização e o aperfeiçoamento da formação inicial e contínua de professores. As Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN (BRASIL, 2013) estabelecem a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018) e orientam, organizam e articulam o desenvolvimento das propostas pedagógicas de todas as redes educacionais do país, além de nortear a formação dos professores, como preconizado em seus objetivos, como se vê a seguir:

1º) Sistematizar os princípios e diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na LDB e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola;

2º) Estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica;

3º) Orientar os cursos de formação inicial e continuada de profissionais – docentes, técnicos, funcionários – da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam (BRASIL, 2013, p. 7).

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC do Ensino Médio (BRASIL, 2018) descreve a responsabilidade da União em relação à formação de professores ao assegurar que:

A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais. Diante das evidências sobre a relevância dos professores e demais membros da equipe escolar para o sucesso dos alunos, essa é uma ação fundamental para a implementação eficaz da BNCC (BRASIL, 2018, p. 21).

Adicionalmente, trago a Base Nacional Comum Curricular – BNCC – Ensino Médio, publicada em 2018, e ao contrário de documentos oficiais anteriores, como os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN de Língua Estrangeira, publicados em 1998, que embora ressaltassem o papel do inglês na sociedade, expunham orientações para o ensino de Língua Estrangeira em geral. As formações podem agora ser pautadas nas orientações e competências da BNCC, já que trata especificamente do ensino do inglês na Educação Básica, como a seguir:

Por sua vez, a Língua Inglesa, cujo estudo é obrigatório no Ensino Médio (LDB, Art. 35-A § 4º), deve ser compreendida como língua de uso mundial, pela multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções na contemporaneidade, assim como definido na BNCC do Ensino Fundamental – Anos Finais (BRASIL, 2017).

Dessa forma, ressalto a importância de que as Secretarias de Educação dos Estados e Municípios do Brasil elaborem ou adequem suas formações contínuas, bem como programas e ou projetos, partindo do que orientam estes documentos

oficiais e ainda pontuo que as especificidades dos diferentes contextos dos professores devam ser levadas em consideração.

1.1.3 Considerações a respeito da formação contínua

De acordo com Almeida Filho (1997), a formação contínua expressa ser um processo que abrange três categorias: a primeira é a formação básica inicial ou de certificação, alcançada ao final de um curso de graduação de licenciatura em Letras; a segunda, é a formação especializada e pós-graduada, oferecida por cursos *lato sensu* e *stricto sensu*; e a terceira, é a formação contínua ou permanente, marcada pelo aperfeiçoamento profissional realizado em locais que ofertem esses cursos (ALMEIDA FILHO, 1997).

De acordo com Almeida (2014), o conceito de formação contínua surgiu no Brasil no decorrer da década de 1980, referenciado por processos de atualização profissional. A autora cita Walesko e Procailo (2011) para dar compreensão acerca desses processos, os quais aconteciam por intermédio da aquisição de informações científicas e psicodidáticas. Em particular no cenário do ensino de língua estrangeira, a formação contínua se preocupava em ter ensino de qualidade, bem como os métodos (ALMEIDA, 2014).

Neste sentido, Celani (2002, p. 22) apresenta a diferenciação entre educação contínua e cursos avulsos:

O conceito de educação contínua vai muito além da mera participação esporádica em cursos de férias, seminários e oficinas. A educação contínua não pode ser vista em termos apenas de produtos – resultados de cursos, por exemplo, mas sim deve ser entendida em termos de um processo que possibilita ao professor educar-se a si mesmo, à medida que caminha em sua tarefa de educador. É uma forma de educação que, não tendo data fixa para terminar, permeia todo o trabalho do indivíduo, eliminando, conseqüentemente, a ideia de um produto acabado – por exemplo, dominar uma certa técnica –, em um momento ou período determinados.

Ainda em relação aos desafios da formação contínua de professores, Bolzan e Figueira (2011) esclarecem que a formação inicial destes docentes se mostra fundamental, uma vez que serve de base para a eficácia da continuidade de

formação durante a prática docente. Tal pensamento é corroborado também por Santos (2011) ao afirmar que é importante que haja uma interface entre a graduação e a formação contínua de professores, considerando tanto as necessidades da prática docente quanto as possíveis lacunas de conhecimento não preenchidas no período de graduação.

De acordo com Collins (2009) é necessário se compreender que a formação contínua de professores de inglês, assim como a implementação curricular da disciplina, não se mostra uma preocupação da educação brasileira, uma vez que não são oferecidos muitos cursos de formação contínua, assim como não são promovidos encontros de construção de saberes e técnicas de ensino entre os professores com frequência satisfatória.

Ainda sobre a diferenciação entre formação e treinamento, Leffa (2001) lembra que o processo de formação de professores ao se caracterizar como uma continuidade se mostra mais adequado uma vez que promove o pensamento crítico sobre as necessidades e a prática docente. Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010) esclarecem também que é por meio da formação contínua que o professor consegue relacionar os saberes já existentes, as considerações da prática, o que potencializa o estabelecimento de uma nova postura.

Diante dos diversos aspectos relacionados à formação contínua de docentes, é relevante a identificação das necessidades comuns a estes profissionais. Sobre isto, André (2010) afirma que a formação contínua de professores de línguas estrangeiras deve partir de um levantamento de necessidades destes docentes, uma vez que somente desta forma é capaz de atingir o objetivo de efetivamente atender as demandas apresentadas.

Romanowski e Martins (2010) esclarecem, que quando estas carências não são colocadas em primeiro plano e não são consideradas como cerne principal das formações contínuas de professores, estes encontros passam a ser somente capacitações de ordem prática, nas quais há uma preocupação exclusivamente com as necessidades pragmáticas, sem o desenvolvimento do fazer reflexivo comum às formações contínuas que consideram as necessidades.

Celani (2010, p. 63) afirma que esses espaços podem vir a colaborar para que essas vivências sejam repensadas, pois, “[...] é instigante verificar que só a vivência em um programa de formação contínua pode proporcionar, com o tempo, questionamentos a respeito de aspectos que no início não pareciam problemáticos”.

Corroborando tal pensamento, Pretto e Riccio (2010) assinalam que é por meio das formações contínuas que o docente se torna sujeito de um constante processo reflexivo, ressignificando constantemente os saberes que já possui e contribuindo para a sua construção. Para os autores, a formação de professores em caráter contínuo deve ser encarada como uma prática nos diversos níveis educacionais, desde os docentes da educação infantil até ensino superior. Soczek (2011) ratifica esta perspectiva ao esclarecer que formações contínuas de docentes, como espaço de reflexão, mostram-se oportunidades de reconhecimento da realidade do professor, bem como de se investir na elaboração de novas práticas docentes.

Neste sentido, Almeida (2014, p. 18), comentando sobre a oferta de programas de formação contínua oferecidos por algumas instituições, apresenta que:

[...] embora muitas instituições, preocupadas com o aprimoramento de seus professores, busquem oferecer programas de formação contínua docente, essas ofertas, muitas vezes, podem não se coadunar com as necessidades e expectativas desses profissionais.

Assim, é possível se considerar que ao pensar em formação tanto inicial quanto contínua, devem-se levar em conta as necessidades dos professores, para, então, poder contribuir para o ensino-aprendizagem mais significativo, considerando de agentes transformadores que tem os professores. Dessa forma, programas de formação contínua são espaços de reflexão importantes, pela troca de experiências a partir das vivências em sala de aula dos professores participantes, além do suporte teórico que, associado às vivências profissionais docentes, pode possibilitar novos debates, descobertas e conceitos à luz da relação entre teoria e prática.

De acordo com Ramos e Lessa (2010) a formação de professores de língua estrangeira deve ocorrer em conformidade com as representações que os docentes têm da mesma, ou seja, compreendendo-se quais são as implicações sociais de sua prática o que deve refletir nesses encontros formativos.

Santos e Ramos (2017) complementam este pensamento ao afirmar que as formações de professores em caráter contínuo devem ser construídas buscando-se a integração entre a teoria e a prática destes docentes, ou seja, é papel dos formadores a observação e a consideração da realidade do professor em formação o que potencializa a eficiência deles.

Para alcançar tal relação, Ramos, Fidalgo e Sprenger (2018) afirmam que a formação contínua de professores de inglês, na verdade tem bases na formação inicial destes docentes, quando esses ainda se encontram na universidade, sendo necessária a continuidade dos estudos sobre a relação da formação profissional e a realidade das escolas em que tais profissionais irão atuar.

Considerando-se a interface entre a formação inicial e a contínua, há outro conceito apresentado por Mateus e Rorato (2014), que elucidam sobre a importância da articulação entre a pesquisa e a prática, sendo a primeira desenvolvida no contexto da universidade e a segunda uma realidade dos professores já em ação.

Quanto à reflexão sobre a dualidade de teoria e prática, percebe-se também a reflexão sobre a identidade do professor de línguas. Por meio da reflexão crítica, o professor pode repensar seu papel como o de intelectual (GIROUX, 1997) e levantar questionamentos mais sérios sobre o que ensinar, como ensinar, e quais são as metas mais amplas com as quais está lidando (GIROUX, 1997, p. 161). Estabelecer-se com postura crítica é ver a identidade do professor como intelectual dentro de uma instituição (a escola), com funções sociais concretas que representam formas de conhecimento, práticas de linguagem, relações e valores sociais que são seleções e exclusões particulares da cultura mais ampla. Logo, o professor passa a ser entendido e entender-se como intelectual transformador, responsável por educar estudantes para serem cidadãos críticos e ativos.

De acordo com Di Giorgi *et al.* (2010), ao se desconsiderar as necessidades dos docentes em relação à formação de professores, muitas questões são apresentadas como dificuldades. Para os autores, a não relevância das carências docentes implica na não solução de questões comuns a estes profissionais, não atendendo as demandas eminentes dos professores.

Yamashiro e Leite (2013) confirmam que a relevância de identificar as necessidades dos docentes se mostra como a construção de pontos de referência para se desenvolver os momentos das formações contínuas. Neste sentido, o levantamento de necessidades dos docentes se mostra como um dos desafios inerentes à formação contínua desses profissionais. Diante desse contexto, a experiência tem demonstrado que a ausência de um programa de formação planejado, ou a falta de questões estruturais, como insumos pedagógicos, além da desmotivação por questões da não valorização do professor, podem interferir no

engajamento em participação em eventos de formação ou pode comprometer a qualidade da formação contínua.

Silva, Carvalho e Teixeira, (2017, p. 97) afirmam que

[...] o trabalho com a formação de professores deve proporcionar o desenvolvimento do professor autônomo e engajado com o seu fazer pedagógico, comprometido com a sua formação continuada.

Quando se traz um olhar mais específico de formação contínua de professores de inglês, aspectos como reflexão crítica sobre a prática docente, como já apresentado até aqui, ganham ainda mais destaque, bem como se revelam outros fatores inerentes às comunidades escolares e suas necessidades específicas, que podem demandar estudos mais aprofundados, como por exemplo questões sociais ou crenças limitantes de discentes ou também no que se refere à estrutura das escolas para melhoria do ensino-aprendizagem do inglês.

Sobre a formação de caráter contínuo de professores de inglês, Martins (2015) apresenta como fatores importantes, o uso da língua e a cultura que a língua representa, a produção de conhecimentos voltados para a sala de aula, a necessidade de interação entre teoria e prática, além da evolução profissional que possibilite a solução de possíveis problemas que apareçam em sala de aula.

Segundo Gimenez (2005), uma questão que merece destaque é a formação de professores de inglês com a preocupação exclusiva com aspectos metodológicos, outra questão é a tendência entre os professores de almejamem “receitas” prontas para executar as estratégias metodológicas, sendo que uma perspectiva crítica adequado à formação e ao ensino considera a atenção à realidade em que o professor se insere para captar as necessidades e demandas particulares ao contexto em que está inserido, então é necessária ampla formação contínua para que profissional esteja apto a relacionar sua realidade com a teoria cursada, ou seja a teoria é imprescindível neste processo de formação contínua.

De acordo com a autora, a construção da identidade da prática de muitos docentes perpassa inicialmente pela concepção de que sua formação se limita ao desenvolvimento de estratégias metodológicas e didáticas para melhor ministrar as aulas. Vilaça (2009) contribui com esta discussão ao afirmar que tal pensamento é visível nos livros didáticos de inglês, os quais possuem, em sua maioria, um caráter de repasse de conteúdos, sem propor discussões mais aprofundadas.

Sobre esta perspectiva, de técnicas centradas na didática, Stutz e Cristóvão (2011) esclarecem que ao centrar a formação do professor de inglês somente na didatização, ou seja, na construção de metodologias de ensino, o processo formador do docente perde desastrosamente em qualidade, uma vez que são desconsiderados o potencial crítico tanto do professor quanto do aluno, transformando as aulas da disciplina, em meros momentos de aprendizagem de conteúdo. Assim, entende-se que ensinar a “prática” docente, motivar a formação contínua, vai muito além de focar em descrições pontuais sobre didática, mas sim abranger teorias críticas e reflexivas, relacioná-las com a realidade docente, incentivando o exercício da intervenção pedagógica diante da dinamicidade e dialética social, num movimento contínuo entre teoria e prática.

Rodrigues-Junior (2013) trata do papel do professor de línguas estrangeiras como um agente de mudança social, sendo importante que esta postura seja fomentada nas ocasiões das formações contínuas, tornando possível a atitude por meio da reflexão de sua função e do papel da escola para a vida do aluno.

No que tange ao processo formador contínuo de docentes de inglês, um aspecto pertinente à discussão é a interação entre a teoria e a prática. Nesse aspecto, Gimenez e Cristóvão (2004), ao tratarem disso em particular, afirmam que no processo de formação inicial o professor de inglês tem acesso a diversas teorias de ensino, assim como de diversas metodologias para tal, porém não é inserido efetivamente no processo prático de ensinar sua disciplina. Sobre isto, Freitas, Belincanta e Corrêa (2002) destacam que essa dificuldade ocorre em razão da teoria ser construída anterior à prática, o que deveria seguir o caminho inverso, quando, em contato com a realidade de sala de aula, a teoria de ensino fosse moldada.

Celani (2001) lembra que a questão da teoria e a prática se trata somente do repasse de teorias e técnicas, esse processo não passa da execução de treinamentos e capacitações, ou seja, o cenário não proporciona uma formação efetiva, somente o compartilhamento de informações. Complementando, Korthagen (2012) destaca que em geral esses eventos de qualificação de professores assumem esta definição e se caracterizam como somente encontros informativos, sem a construção de novos saberes.

A graduação é uma das questões observadas quando se trata da construção das formações contínuas de professores. Dessa forma, encontro em Liberali e Magalhães (2009) sobre a resignificação do processo de formação de professores,

uma vez que ao estabelecer o objetivo destes momentos, há possibilidade de transformações no contexto social, considerando diversas questões como a cultura, a ética e as políticas da sociedade.

A respeito da formação de professores, Volpi (2001) assinala o papel específico da universidade na construção de saberes por meio de programas de formação de caráter contínuo, uma vez que o cenário acadêmico é o mais propício, principalmente no que tange à imparcialidade dele. Lessa, Penna e Gazotti-Vallim (2010) reafirmam esta ideia ao lembrarem o potencial formativo da universidade no processo de formação contínua de professores.

1.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS NA SEDUC/AM

Este subcapítulo trata da formação contínua de professores de inglês do Ensino Médio na SEDUC/AM, componente curricular presente nas matrizes da SEDUC/AM desde 1975 no Ensino Médio (ANEXO E) bem como apresenta eventos de formação já realizados na SEDUC/AM. Segundo informações obtidas junto ao Centro de Formação de Professores Pe. José de Anchieta – CEPAN, criado em 1976 para oferecer cursos de formação contínua aos professores do estado do Amazonas e ao Departamento de Políticas e Programas Educacionais - DEPPE/SEDUC/AM, esses eventos de formação foram realizados pela própria SEDUC/AM ou tiveram como parceiros a Universidade Federal do Amazonas - UFAM, a Embaixada Americana ou o Instituto Cultural Brasil-Estados Unidos – ICBEU.

Conforme informações do seu sítio oficial, a Universidade Federal do Amazonas é uma Instituição de Ensino Superior Pública brasileira localizada no Estado do Amazonas, considerada a primeira Instituição de Ensino Superior do país, fundada em 17 de janeiro de 1909, originada a partir da extinta Escola Universitária Livre de Manáos e está localizada em Manaus (AM), com alguns *campi* no interior do Estado.

Sobre o papel da UFAM na formação de professores de inglês do Estado do Amazonas, Monteiro (2014, p. 167) lembra que essa instituição integrou:

[...] no final da década de 1980 e início de 1990, um projeto de âmbito nacional, denominado Núcleo de Apoio Pedagógico – Projeto para a Melhoria do Ensino de Inglês (NAP/PIMEI). [...] coordenou, em 2000 e 2001, o Programa de Educação Continuada (PEC), oferecido aos professores da SEDUC/AM.

O curso “Atualização em Língua Inglesa, Programa de Formação Continuada” oferecido a partir de parceria entre a UFAM e a SEDUC/AM, entre os anos de 1994 e 2000, buscou oferecer para os professores formados, oportunidade de formação contínua e ideias para dinamizar as suas aulas na escola pública, com produção própria de material (ANEXO G).

Após este período, foi estabelecida de 2014 a 2016 uma parceria entre a SEDUC/AM e a Universidade Federal de Juiz de Fora/UFJF, por meio do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – CAED/UFJF, com a oferta de vagas para cursos de Pós-Graduação para professores, gestores e coordenadores de distintas frentes de trabalho. Além dessa parceria, a SEDUC/AM também celebrou um convênio com a Universidade Federal do Amazonas – UFAM, visando formar entre 2018 e 2021, 30 mestres em Letras por meio do Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL, tendo sido 15 vagas ofertadas a partir do segundo semestre de 2018 e as outras 15 vagas a partir do primeiro semestre de 2019.

Ainda de acordo com documentos encontrados no CEPAN, o curso mais duradouro que envolveu o inglês, foi o projeto *English for you*² (ANEXO A), realizado em 2008 que, no entanto, não tinha como objetivo compartilhar conhecimentos pedagógicos específicos para professores de inglês, mas, o ensino-aprendizagem de habilidades linguísticas para os servidores da Secretaria, como exposto em material cedido pelo arquivo do CEPAN para esta pesquisa (ANEXO B).

Outro registro encontrado no CEPAN foi o do evento “A importância da interação professor-aluno para o sucesso da aprendizagem de inglês no ensino fundamental”, em 2016 (ANEXO C), que objetivou compartilhar conhecimentos, acerca da contribuição que as interações humanas dispõem no que se refere à melhoria da qualidade e desenvolvimento das aptidões linguísticas relacionadas ao ensino-aprendizagem de inglês, o público-alvo foi composto pelos professores de língua estrangeira moderna - inglês da rede estadual e rede municipal.

Também por meio de consulta realizada junto aos arquivos do CEPAN, encontrei o registro de um evento de formação do qual participei da organização, denominado “Encontro de Professores de Língua Inglesa” e realizado em julho de 2017 (ANEXO D). O evento teve o apoio da Embaixada Americana no Brasil e do

² Tradução minha: Inglês para todos.

Instituto Cultural Brasil-Estados Unidos – ICBEU/Manaus, e teve como palestrante o Prof. Dr. Sérgio Freire, da UFAM.

O objetivo do evento foi compartilhar conhecimentos que pudessem ser referências metodológicas para o ensino-aprendizagem de inglês em ações executadas no âmbito escolar e reuniu professores de todas as coordenadorias da Capital e do interior do Estado. Os participantes, que eram professores de inglês da SEDUC/AM foram convidados a apresentar seus projetos desenvolvidos nas escolas, expondo temas relacionados às suas práticas de sala de aula, referentes aos Ensinos Fundamental e Médio. Segundo arquivo do CEPAN, atividades de formação contínua para professores de inglês também são desenvolvidas em parceria com o Centro de Mídias de Educação do Amazonas – CEMEAM, transmitindo esses eventos para todo o estado do Amazonas.

Outro momento importante para compartilhar experiências pedagógicas voltadas para o ensino-aprendizagem, além de oportunizar o conhecimento de pesquisas científicas e trabalhos acadêmicos apresentados pelas conferências, mesas redondas, comunicações orais e minicursos, potencializando o componente teórico na formação contínua em inglês, foi o I Encontro Amazonense de Professores de Línguas e Literaturas - ENPROLL, promovido pelo Programa de Pós-graduação em Letras - PPGL da UFAM. Foi um evento voltado aos professores de idiomas do Estado e vem se estabelecendo como um espaço de formação para os professores de vários idiomas. A sua primeira edição foi realizada em março de 2015 e teve como tema (Des)envolvendo práticas para o Ensino Básico. O evento abrangeu uma ampla discussão referente aos diversos aspectos do ensino-aprendizagem e envolveu conferências, mesas redondas, sessões de comunicações individuais, minicursos, pôsteres e apresentações culturais.

A segunda edição, II ENPROLL, ocorreu em agosto de 2016 e teve como tema “Políticas e ações para o ensino de Línguas e Literaturas”. A programação do evento assim como na sua primeira edição, também envolveu conferências, mesas redondas, sessões de comunicações individuais, minicursos, pôsteres e apresentações culturais. A terceira edição, III ENPROLL foi realizado em setembro de 2017 e teve como tema “A importância das novas tecnologias no processo educacional”.

As iniciativas de eventos como os mencionados possibilitam discussões sobre o quanto a formação precisa estar alinhada não somente à legislação educacional

vigente, mas também às especificidades de cada região. Logo, percebe-se a necessidade de políticas públicas para a formação contínua de professores, que atendam às necessidades dos alunos e professores da educação básica que atuam no Estado.

A partir de uma reflexão crítica, as necessidades da formação contínua dos professores de inglês podem tornar-se aparentes, para isso, é necessário compreendê-las por meio de análise, a qual será discorrida no próximo tópico.

1.3 ANÁLISE DE NECESSIDADES

Para a compreensão referente às necessidades de formação, é necessário que se compreenda como as necessidades são entendidas pelo homem. Isso se deve ao fato de que além de haver discursos distintos de necessidades e de necessidades de formação, vê-se uma relação de implicação entre elas. Nesse sentido, seria adequado questionar qual seria a natureza das necessidades e que implicação isso traz para a formação contínua de professores.

Almeida (2014, p. 50) relata em sua pesquisa que a análise de necessidades consiste em “[...] um processo de coleta e análise de informações que permite identificar áreas deficitárias que devem ser aprimoradas, bem como permite a planificações de ações para melhorar tais áreas”.

Esse aspecto será tratado no decorrer deste capítulo, considerando-se os conceitos, a aplicabilidade na educação, os modelos e práticas para a sua realização e a formação contínua de professores.

1.3.1 Conceitos de necessidades

O primeiro pressuposto a ser observado na análise de necessidades de determinado fenômeno deve ser a conceituação do termo em si, identificando-se inclusive as possíveis aplicações dele.

Assim sendo, em se tratando do conceito de necessidades, de acordo com Silva (2000), está relacionado com a natureza biológica do ser humano. O autor se refere ao conceito como um conjunto de sobrevivência quer seja de caráter biológico, social ou psicológico do ser humano, o qual depende da satisfação das necessidades que consideram fundamentais ou autênticas. Esta premissa de

necessidade como sobrevivência humana foi apresentada ainda por Maslow (1979), Lafon (1979) e Erny (1982), sob as perspectivas biológicas, sociais e psicológicas.

Os estudos de Maslow (1979) tratam das necessidades a partir de uma hierarquia piramidal que permite se visualizar as necessidades humanas impulsionadas pelo medo e pela coragem. De acordo com o autor, as necessidades básicas de sobrevivência são asseguradas pela fisiologia e pela segurança, sendo que todas as demais, de natureza social e psicológica, são secundárias posto que a prioridade recai sobre a vida biológica do homem (GALINDO, 2011; SILVA, 2000).

A perspectiva de Maslow (1979), o desconhecimento causador da necessidade constitui a motivação intrínseca do sujeito pela busca do conhecimento, o que significa dizer que as necessidades cognitivas estão sempre envolvidas nos processos de humanização e na história do sujeito, motivos pelos quais a educação se constitui em um bem universal.

É possível relacionar essa necessidade com a formação profissional a partir da premissa de que a formação tem relevância capital para a vida dos sujeitos e para a sociedade, uma vez que há o estabelecimento de relações entre o pessoal, o profissional e o social, sendo seus valores determinantes e influentes no estabelecimento de necessidades bem como na forma de o sujeito realizar conquistas pessoais em busca da autorrealização.

Outra concepção é apresentada por Lafon (1979) que definiu as necessidades de acordo com sua tipificação como as do tipo vegetativo, sensório-motor, afetivo e sociais, intelectuais e culturais, coletivas, morais e espirituais.

Rodrigues e Esteves (1993) lembram, também, que além das necessidades fundamentais ou autênticas, há necessidades específicas dos indivíduos, que podem emergir em contextos histórico-sociais concretos, podendo ser comuns a vários sujeitos. Para as autoras, estas necessidades se manifestam como necessidades-expectativa ou como necessidades-preocupação.

Erny (1982), discute as necessidades sob uma perspectiva antropológica partindo da identificação da importância de sete tipos elementares: Metabolismo (nutrição, hidratação, respiração, evacuação); Reprodução; Bem-estar corporal; Segurança; Movimento; Crescimento e Saúde (ERNY, 1982 p. 132)

Tais necessidades de ordem fisiológica são determinantes da vida humana, porém distintas na e a partir da forma como são atendidas, resolvidas, construídas e satisfeitas pelo próprio homem. Por sua vez, o que Erny (1982) interpreta é a

experiência e a existência do homem, cujo pilar de sustentação está na sua capacidade de responder às necessidades que percebe e cria em relação ao modo como responde às demandas que lhe são imputadas socialmente, das quais se torna dependente, já que a recriação da cultura se baseia em novas necessidades, as de modificação (ERNY, 1982).

A partir de Malinowski (1979) e Erny (1982), que ampliam e regulam a compreensão de necessidades, percebo que elas podem ser entendidas como manifestações objetivas porque são inevitáveis e têm existência real como também podem ser subjetivas, visto que se trata de manifestações do sujeito, que é único e particular. Dependentes que são dos sistemas, dos grupos e dos sujeitos, as necessidades são necessariamente expressas a partir da vinculação que estabelecem com seus quadros referenciais gerais de valores, que delimitam sua representação e sua dinâmica existencial.

1.3.2 Análise de necessidades na educação

Os precursores do termo análise de necessidades foram Barbier e Lesne (1986), surgindo no final dos anos 1960 (ALMEIDA, 2014; ESTEVES, 1993; GALINDO, 2011) e no decorrer dos tempos vem se firmando no processo pedagógico da formação contínua de adultos, como “instrumento fundamental no quadro de planificação e da tomada de decisão na área educativa” (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p. 11).

De acordo com os autores, a análise de necessidades é um processo de recolha e análise de informação, que permite identificar áreas deficitárias que devem ser melhoradas para se planificar ações. É utilizada em dois níveis na educação: no macrossistema, visando o plano e a avaliação do sistema educativo; e no microssistema, visando a identificação das necessidades de alunos e professores para a preparação de ações que atendam suas necessidades.

Almeida (2014) complementa relatando que a estrutura e a organização dos processos de formação de professores respondiam com mais eficácia às exigências sociais. Long (2005, p. 1) conclui que “[...] nenhum programa de ensino de línguas deve ser desenvolvido sem uma completa análise de necessidades”.

Percebe-se, pois, nas diferentes perspectivas da análise de necessidades educativas ou formativas, a visão de existência, ainda que não-mensurável de forma simples ou imediata, de dois polos em torno dos quais se instaura a investigação

das necessidades, ora vista como discrepância, ora como a própria manifestação real e objetiva de dinamicidade.

De acordo com Rodrigues (1991), a expressão “necessidades de formação” imbuí-se de uma visão negativa do formando pois, pode estar associada ao sentido de ignorância e carência que reforça a visão cumulativa frequentemente presente nas práticas de formação profissional. Contrariamente a essa posição, o autor defende uma concepção dialética de formação centrada em referenciais pré-determinados que valorizam os saberes, os conhecimentos e as atitudes acumulados pelos sujeitos por meio de processos de conscientização articulados ao seu projeto a partir das atividades que realiza ou, ainda, transfere aquisições de situações particulares para outros casos, de forma a otimizar a aprendizagem adquirida. Trata-se, portanto, de um processo de “balanço dos adquiridos” e não propriamente de análise de necessidades de formação, favorecendo a emergência de projetos individuais de formação e consolidando-se, ainda, como crítica aos modos de determinação de necessidades pré-estabelecidos.

Tais acepções reforçam a compreensão de necessidades de formação e corroboram a perspectiva construtivista, que vê as necessidades como aquilo que faz falta para o sujeito diante do contexto que lhe é inerente, destacando a percepção do sujeito mediante suas dificuldades, expectativas, desejos e anseios, elementos que podem ser alvo de ações formativas, posto que a manifestação dessas necessidades e a ausência de satisfação delas implicam a existência de prejuízos para o exercício profissional na perspectiva da insatisfação do próprio sujeito sobre seu desempenho ou sobre suas práticas profissionais.

1.3.3 Análise de necessidades na formação contínua de professores

Almeida (2014, p. 54) diferencia dois tipos de análise de necessidades para formadores. O primeiro tipo é o que procura fazer “[...] com que as ações de formação coincidam com os desejos manifestados pelos formandos”, e o segundo tipo se ocupa em racionalizar “[...] as políticas de formação a partir da definição de objetivos mais gerais”.

Complementando, a autora salienta que na Linguística Aplicada, a análise de necessidades tem seu uso mais frequente na área de Ensino de Línguas para Fins Específicos e, por isso, os modelos propostos buscam prioritariamente a especificação dos objetivos de aprendizagem da língua (ALMEIDA, 2014). Assim,

neste trabalho, cujo foco não é necessidade de linguagem, mas as formativas de professores de inglês, a análise de necessidades a ser conduzida não se restringe somente aos modelos disponibilizados na literatura de Linguística Aplicada.

Para Galindo (2011, p. 66):

Os procedimentos de análise de necessidades de formação têm-se validado por metodologias semelhantes às utilizadas nas Ciências Humanas e na Educação em particular, sendo algumas delas aplicadas em práticas de levantamento de Centros de Formação de Professores ou Profissional, e outras ainda em pesquisas acadêmicas que buscam melhorar, inovar e extrair das técnicas inferências de validação quanto ao uso e os resultados alcançados pela análise de necessidades, fortalecendo o campo de estudo quanto aos limites e possibilidades que elas apresentam, estreitando os laços entre a aplicação e a teoria, hoje ainda muito discrepantes. (GALINDO, 2011, p. 66)

Como exposto até aqui, a análise de necessidades é um recurso relevante para a planificação de sistemas educativos, para a implementação de currículos e para o desenvolvimento de programas de formação contínua, pois está baseada na identificação e necessidade de formandos (ALMEIDA, 2014, p. 55).

Em síntese, analisar as necessidades formativas de professores implica em conhecer os interesses de um determinado grupo de profissionais, incluindo as expectativas e os problemas, fazendo com que a relação entre o formando e o programa de formação oferecido pela instituição formadora seja proveitosa para ambos os lados (ALMEIDA, 2014).

Para Santana (2010), a análise das necessidades formativas é imprescindível para preencher as lacunas da qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas. Além disso, a formação contínua do professor é um suprimento indispensável para construção de saberes.

Galindo (2011) afirma que há dificuldades constatadas pelos professores no exercício de sua prática, expectativas com relação às mudanças de suas práticas e os desejos de aprimoramento profissional que se identificam quanto aos seus anseios.

Cito também Estrela *et al.* (1998) pela amplitude do conceito de necessidade de formação que, defendem alegando que esta ocorre quando se pondera os recursos humanos, tecnológicos e financeiros existentes. Dessa forma considera-se que a necessidade ou necessidades detectadas podem ser satisfeitas por uma ou mais atividades de formação. Com isso, fica compreendido que realização desta

pesquisa e suas análises, a partir das entrevistas com os professores de inglês e seus formadores, possibilitará maiores compreensões e sugestões sobre futuras iniciativas de formação contínua a ser oferecida pela SEDUC/AM, além de incentivar novas pesquisas nesta área.

A seguir, o **CAPÍTULO 2 - CAMINHOS DA PESQUISA**.

CAPÍTULO 2 - CAMINHOS DA PESQUISA

Este capítulo tem como objetivo descrever o caminho metodológico percorrido para o desenvolvimento deste estudo e o apresento em seis subcapítulos: o primeiro trata da escolha da metodologia; o segundo, do contexto da pesquisa. Posteriormente, trago a descrição dos participantes da pesquisa e, em quarto, os instrumentos de geração de dados. O quinto subcapítulo é dedicado aos procedimentos de geração de dados e o último aos procedimentos de análise de dados.

2.1 ESCOLHA DA ABORDAGEM E DA METODOLOGIA

Em consideração aos objetivos desta pesquisa, a abordagem escolhida foi a qualitativa (CELANI, 2005), caracterizada como interpretativista (DENZIN; LINCOLN, 2006), sendo justificada pela necessidade de harmonizar as ações ao aporte teórico do campo da Linguística Aplicada. Sendo assim, a abordagem qualitativa interpretativista desta pesquisa foi adotada pela compreensão da necessidade de interpretação em conjunto ao ato de investigar (ERICKSON, 1990).

No que se refere à pesquisa qualitativa, Denzin e Lincoln (2006, p. 17) afirmam que o pesquisador realiza seus estudos “[...] em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem”.

Neste sentido, a construção dos significados é feita pelo pesquisador e pelos participantes, em negociações e, dessa forma, os “sujeitos” passam a ser participantes ou parceiros, conforme lembrado por Celani (2005).

Ainda sobre a pesquisa qualitativa, Denzin e Lincoln (2006) esclarecem que esta implica em um destaque das qualidades sobre os processos que não podem ser mensurados experimentalmente em termos de quantidade. Já os estudos

quantitativos priorizam mensurar e analisar as relações variáveis, desconsiderando processos (DENZIN; LINCOLN, 2006).

Segundo André (1995), é possível apontar alguns tipos de pesquisa que se destacam no paradigma qualitativo, como a pesquisa etnográfica, a pesquisa-ação, a pesquisa participante e o estudo de caso, sendo este último o escolhido para esta investigação. Para Stake (1995), estuda-se um caso quando ele próprio é de interesse muito especial, sendo assim, se dá atenção aos detalhes de interação do caso com os seus contextos. O estudo de caso é o estudo da particularidade e da complexidade de um único caso, chegando a compreender a sua atividade dentro de circunstâncias importantes (STAKE, 1995).

Esta pesquisa adotou o estudo de caso como metodologia, por se tratar de uma investigação de formação contínua de professores de inglês da SEDUC/AM, que contemplou a análise de necessidades dos participantes.

2.2 CONTEXTO DA PESQUISA

O contexto deste estudo foi a Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas – SEDUC/AM e envolveu o CEPAN e seis escolas acompanhadas pela Coordenadoria Distrital 01, sendo elas: Instituto de Educação do Amazonas, Escola Estadual Eunice Serrano, Escola Estadual Márcio Nery, Escola Estadual Luizinha Nascimento, Escola Estadual Prof. Antenor Sarmiento Pessoa, e Escola Estadual Farias de Brito.

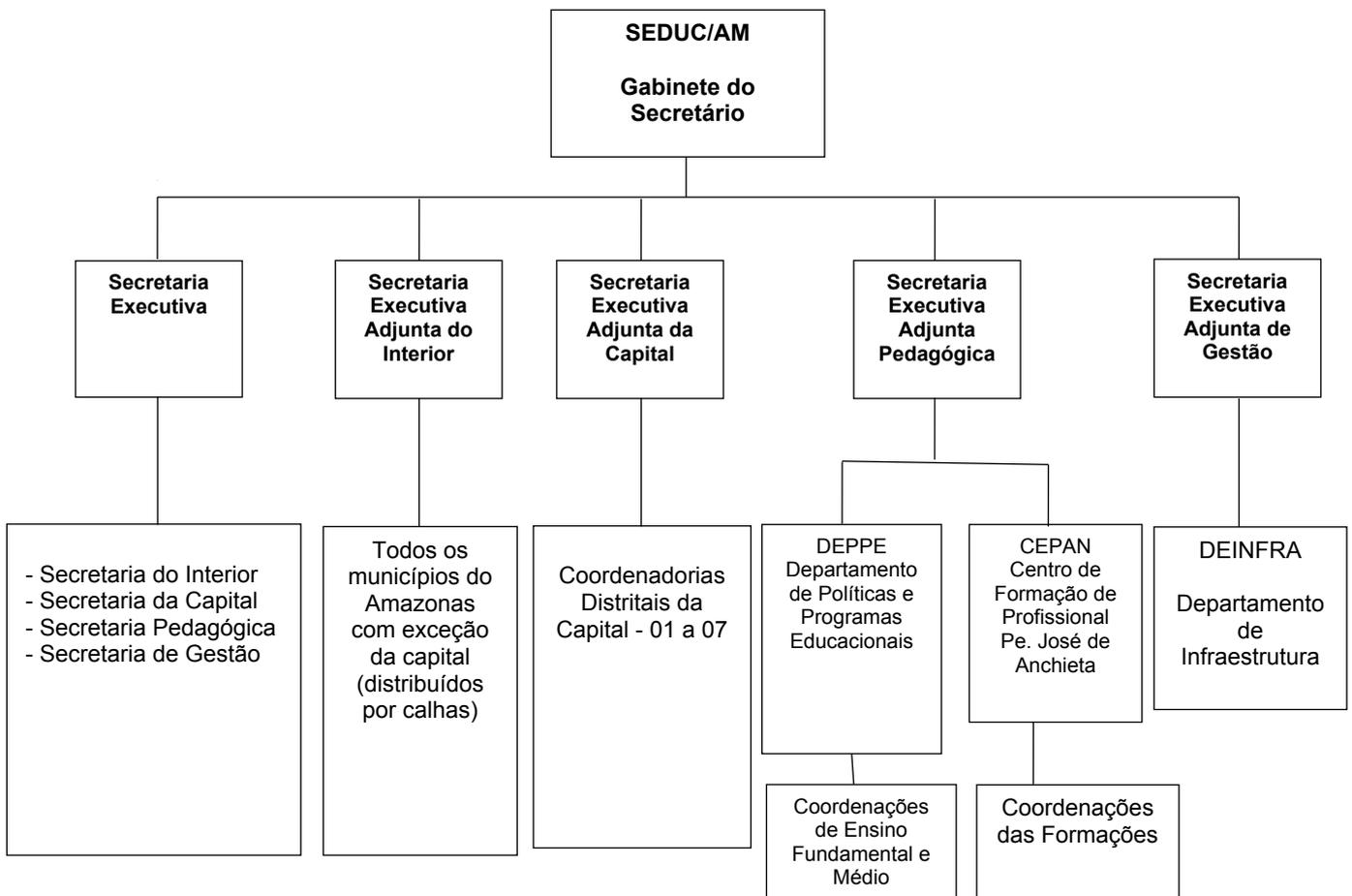
2.2.1 Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas – SEDUC/AM

De acordo com o Histórico da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas (AMAZONAS, 2015), a SEDUC/AM foi criada em 1946, através da Lei 1.596, de 05/01/1946, com denominação de Diretoria Geral do Departamento de Educação e Cultura. Com a Lei 12, de 09/05/1953, sofreu a primeira alteração em sua nomenclatura, recebendo o nome de Secretaria de Educação, Cultura e Saúde. Ainda no mesmo ano, com a Lei 65, de 21/07/1953, recebeu a denominação de Secretaria de Educação, Saúde e Assistência Social. Após dois anos, sob a Lei 108, de 23/12/1955, recebe o nome de Secretaria de Educação e Cultura. Nova alteração só ocorreu 46 anos mais tarde, com a Lei 2.032, de 02/05/1991, quando recebe o nome de Secretaria de Estado da Educação,

Cultura e Desporto. A denominação atual, de Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC/AM), veio com a Lei 2.600, de 04/02/2000. (AMAZONAS, 2015)

Na próxima página apresento o Quadro 1 que ilustra a organização dessa Secretaria:

Quadro 1 - Organograma da SEDUC/AM



Fonte: Adaptado das informações constantes no sítio da SEDUC/AM pela autora (2019).

Como se vê no organograma, a SEDUC/AM está sob a direção do Secretário de Estado da Educação do Amazonas, que é assessorado por um Secretário Executivo e de quatro Secretários Executivos Adjuntos. Nessa estrutura, são encontrados os Órgãos de Atividades-Fim, como a Secretaria Executiva Adjunta da

Capital, responsável pelas Coordenadorias Distritais da Capital de Educação; a Secretaria Executiva Adjunta Pedagógica, que monitora as ações do Departamento de Políticas e Programas Educacionais (DEPPE), que por sua vez, realiza acompanhamento dos programas estaduais e federais junto às escolas, por meio de suas coordenações de Ensino.

Ainda sob a responsabilidade desta Secretaria, encontram-se o Centro de Formação de Profissional Pe. José de Anchieta - CEPAN, responsável pela realização dos eventos de formação para todos os professores do Amazonas e o Centro de Mídias de Educação do Amazonas – CEMEAM, responsável pela transmissão de aulas via satélite, para todos os Municípios do Estado e ainda por oferecer formação para os professores que atuam na SEDUC/AM.

Os eventos de formação contínua da modalidade presencial são promovidos de forma descentralizada, sendo promovidas nas escolas da Capital e do Interior, ou centralizadas na sede administrativa da SEDUC/AM junto ao CEPAN. Já as formações contínuas à distância, são realizadas no ambiente colaborativo de aprendizagem *e-proinfo.mec.gov.br* ou mediante parcerias com instituições públicas como o Centro de Educação Tecnológica do Amazonas – CETAM em sua plataforma *ead.cetam.am.gov.br/ava/* e são disponibilizadas também para todo o estado do Amazonas.

No Plano Institucional (AMAZONAS, 2016) do CEPAN são encontradas como suas atribuições: a formulação de planos, programas, projetos e planejamento sistemático e integrado, nos eventos de formação inicial e contínua para os profissionais do magistério do Estado do Amazonas. Essas ações têm como base a publicação da Resolução N°. 02, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015) do Conselho Nacional de Educação (CNE), cujo conteúdo define as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013) que tratam da formação dos profissionais do magistério para a Educação Básica.

2.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os participantes desta pesquisa foram nove professores de inglês, o qual chamaremos de grupo 1, que preencheram os critérios de inclusão e exclusão, explicitados a seguir. Como critérios de inclusão, foi estabelecido que os professores precisariam ter dez anos (ou mais) de formação em Letras - Língua Inglesa; um mínimo de cinco anos de exercício como servidor estatutário na SEDUC/AM e serem

lotados em cargas horárias com turmas de Ensino Médio de inglês do ensino regular. Não puderam participar da pesquisa professores de licença de seu exercício no ano letivo de 2019 ou no momento da pesquisa, os lotados nas coordenadorias distritais dois a sete ou em municípios do interior, ou os servidores lotados em outra área do conhecimento que não fosse Linguagens, códigos e suas Tecnologias.

Além dos professores, a pesquisa contou ainda com a participação da Gerente de Formação do CEPAN, a coordenadora de Formação e as Professoras-Formadoras responsáveis pelas formações do Componente Curricular-Inglês nesse setor, que chamaremos de grupo 2 nesta pesquisa, as quais obedeceram aos seguintes critérios de inclusão: serem servidores exercendo o cargo de Gerência do CEPAN serem servidores exercendo o cargo de Coordenador de formação do CEPAN e ser servidor exercendo o cargo de Professor-Formador do CEPAN. Os nomes dados aos participantes para preservar suas respectivas identidades, foram escolhidos pelos próprios participantes desta pesquisa.

Em resumo, pontuo que os professores participantes foram servidores efetivos – estatutários, ou seja, aqueles que exercem sua função na SEDUC/AM por meio de aprovação em concurso público, com o estágio probatório de 3 anos concluídos e, ainda, lotados na Coordenadoria Distrital de Educação 01.

A opção pela Coordenadoria Distrital 01 deve-se ao fato ter sido o local da minha primeira lotação na SEDUC/AM, ao iniciar minha carreira como servidora estatutária em janeiro de 2012 no Instituto de Educação do Amazonas, como mencionado na introdução deste trabalho. Por isso, tenho maior entendimento quanto a esse contexto escolar e à localização das escolas que fizeram parte da pesquisa.

A seguir, apresento o perfil dos participantes do grupo 1:

Tabela 1 - Perfil dos participantes – Grupo 1

N.	Pseudônimo	Faixa-Etária	Formação Acadêmica	Possui Especialização /Pós-Graduação	Tempo que leciona inglês
1	Alícia	40-50	Letras-Língua Inglesa	Sim	12 anos
2	Bee	50-60	Letras-Língua Inglesa	Sim	30 anos
3	Bruna	30-40	Letras-Língua Inglesa	Em andamento	10 anos
4	Eva	30-40	Letras-Língua Inglesa	Não	12 anos
5	Flor de Liz	30-40	Letras-Língua Inglesa	Não	10 anos
6	Lô	20-30	Letras-Português-	Em andamento	10 anos

			Inglês		
7	Old man	50-60	Letras-Língua Inglesa	Não	32 anos
8	Paty	40-50	Letras-Língua Inglesa	Não	20 anos
9	Querida	50-60	Letras-Língua Inglesa	Em andamento	30 anos

Fonte: Elaboração própria com base no Questionário de Perfil (APÊNDICE A)

É possível observar entre os participantes, inicialmente, sobre suas faixas etárias, que dois estão entre 40 e 50 anos, três entre 50 e 60 anos, três entre 30 e 40 anos e uma participante entre 20 e 30 anos. Quanto à formação inicial, oito participantes são licenciados em Letras-Língua Inglesa e uma em Letras – Português-Inglês, possuindo dupla licenciatura. No que se refere à continuidade de seus estudos, duas participantes possuem pós-graduação ou mestrado, dois participantes possuem apenas a graduação e três participantes estão com seus cursos de pós-graduação ou mestrado em andamento. Nenhum participante cursava doutorado no momento da pesquisa, como se vê abaixo:

Tabela 2 - Perfil dos participantes – Grupo 2

N ^o	Pseudônimo	Faixa Etária	Formação Acadêmica	Experiência em Magistério	Especialização/ Pós-Graduação	Trajetória para trabalhar no CEPAN
1	Bruni	30-40	Pedagogia	Sim	Sim	Seleção externa
2	Fabi	30-40	Língua Inglesa	Sim	Sim	Seleção externa
3	Melissa	30-40	Língua Inglesa	Sim	Sim	Seleção interna
4	Sarah	30-40	Pedagogia	Sim	Sim	Seleção externa

Fonte: Elaboração própria com base no Questionário de Perfil (APÊNDICE A)

É possível observar que as quatro participantes estão entre a faixa etária de 30 a 39 anos. Com relação à formação acadêmica, duas são pedagogas e duas graduadas em língua inglesa. No que se refere à experiência em magistério, todas possuem e em relação à especialização e pós-graduação, todas as participantes também possuem.

No próximo subcapítulo, descrevo os instrumentos para a geração dos dados.

2.4 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

Neste subcapítulo, apresento os instrumentos de geração dos dados desta pesquisa e início lembrando que, considerando-se o caráter investigativo, mais de um instrumento foi adotado para a geração de dados, o que possibilitou, assim, a oportunidade de apreender mais informações. Dessa forma, optei por um Questionário de Perfil (APÊNDICE A), um Roteiro de Entrevista Semiestruturada com os Professores (APÊNDICE B) e um roteiro de Entrevista Semiestruturada com a Gerente, com a Coordenadora de Formação e com as Professoras-Formadoras do CEPAN (APÊNDICE C). Para a elaboração desses instrumentos, busquei inspiração em trabalhos da área de formação de professores, bem como na literatura acerca de metodologia da pesquisa.

Quanto ao questionário, recorro a Chizzotti (2003, p. 55) o define como

[...] um conjunto de questões pré-elaboradas, sistemática e sequencialmente dispostas em itens que constituem o tema da pesquisa, com o objetivo de suscitar dos informantes respostas por escrito ou verbalmente sobre o assunto que os informantes saibam opinar ou informar. É uma interlocução planejada. (CHIZZOTTI, 2003, p. 55)

Complementando, encontro em Gillham (2000) que o questionário busca suscitar de maneira escrita ou verbal, respostas sobre um determinado tema.

Neste trabalho, utilizei um Questionário de Perfil (APÊNDICE A), que utilizei com todos os participantes e dois roteiros de Entrevistas Semiestruturadas com todos os participantes (APÊNDICE B) e (APÊNDICE C), explicitados a seguir.

No que diz respeito ao Questionário de Perfil (APÊNDICE A), foi dividido em duas partes: Parte I – Informações Pessoais e Parte II – Informações Acadêmicas.

Quanto ao Roteiro de Entrevista Semiestruturada (APÊNDICE B), constituiu-se de perguntas subjetivas sobre a formação contínua de professores na SEDUC/AM, como, por exemplo, sua frequência em eventos já ofertados e suas expectativas quanto a eventos de formação a serem ofertados. Já o Roteiro de Entrevista Semiestruturada com a Gerente, com a Coordenadora de Formação e com a Professoras-Formadoras do CEPAN (APÊNDICE C), envolveu perguntas voltadas aos organizadores dos eventos de formação junto ao macrossistema educacional, buscando-se entender não somente acerca da frequência destes eventos, mas também, sobre o processo de seleção de professores para neles participarem, bem como a escolha de temas a serem compartilhados.

Utilizei dois Roteiros de Entrevista Semiestruturadas (APÊNDICES B e C) na perspectiva dos estudos de Yin (2010, p. 133-135) que concebe a entrevista como um “relato verbal” ou uma “conversa guiada”. Ressalto que todos os instrumentos antes das perguntas trazem um preâmbulo, seguido de um convite para o entrevistado relatando a natureza e o propósito da entrevista.

Ponto que todos os instrumentos utilizados neste trabalho foram enviados antecipadamente para os e-mails oficiais das escolas na qual os participantes estavam lotados e para a diretoria do CEPAN para as participantes formadoras, na intenção de serem lidos previamente pelos participantes antes da data marcada referente às suas participações. Agindo assim, a probabilidade de os participantes se lembrarem com mais facilidade dos eventos de formação que tinham participado ao longo de suas carreiras, seria maior, bem como poderiam, assim, sanar possíveis dúvidas antes de quaisquer perguntas.

2.5 PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DOS DADOS

Neste subcapítulo, exponho os procedimentos de geração dos dados da pesquisa, enfatizando como se deu a utilização de cada instrumento, a saber: Questionário de Perfil (APÊNDICE A), Roteiro de Entrevista Semiestruturada com os Professores (APÊNDICE B) e Roteiro de Entrevista Semiestruturada com a Gerente, com a Coordenadora de Formação e com a Professoras-Formadoras do CEPAN (APÊNDICE C).

Início ressaltando que a pesquisa obteve a autorização para sua realização junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas – CEP/UFAM, tendo recebido o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética – CAAE no. 12200219.4.0000.5020 e sido aprovada em 25/04/2019, sob o Parecer número 3.284.699 (ANEXO H).

Em um primeiro momento, após o contato pelo telefone com os líderes dos setores a serem visitados para realização da pesquisa, combinei as datas. No que concerne aos professores lotados nas escolas, procurei respeitar o Horário de Trabalho Pedagógico – HTP destes participantes, além das atividades pedagógicas das instituições. No que se refere ao CEPAN, busquei observar as demandas de reuniões internas e atividades de planejamento da Gerência de Formação, para que as entrevistas não atrapalhassem o fluxo do trabalho estabelecido em suas agendas.

Em seguida, nas datas combinadas, fui aos locais de trabalho em que atuam os profissionais. Nesse contato, procedi da seguinte forma: apresentei-me discorrendo brevemente sobre alguns aspectos de minha vida profissional e apresentei o objetivo geral, os específicos do trabalho e suas motivações, tomando alguns cuidados neste momento, para que minhas opiniões pessoais e profissionais não poderiam afetassem as respostas dos participantes.

Em seguida, tratei da pesquisa mais detalhadamente e apresentei o parecer de aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, lembrando a relevância desta pesquisa para a SEDUC/AM. Após terem aceitado o convite para colaboração nesta pesquisa, os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE para (APÊNDICE D)

2.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Este subcapítulo traz o *modus operandi* da análise de dados, que foi baseada na análise de conteúdo, a qual, segundo Chizzotti (2006, p. 113):

[...] visa decompor as unidades léxicas ou temáticas de um texto, codificadas sobre algumas categorias, compostas por indicadores que permitam uma enumeração das unidades e, a partir disso, estabelecer inferências generalizadoras.

Segundo o autor, esse tipo de análise representa o vocábulo como a menor unidade textual, sendo permitida a análise de sua frequência e as palavras podem ser classificadas em categorias, conferindo, como complementa Chizzotti (2006, p. 117), “[...] unidade a um agrupamento de palavras ou a um campo do conhecimento, em função da qual o conteúdo é classificado, quantificado, ordenado ou qualificado”.

Além de Chizzotti, recorro à Bardin (1977/2016, p. 44) para quem análise de conteúdo consiste no trabalho da palavra e acrescentando que nela se “[...] procura conhecer aquilo que está por trás das palavras às quais se debruça” e conclui que é uma busca de outras realidades por meio das mensagens.

Encontro em Bardin (1977/2016) fases para a organização da análise de conteúdo, entre as quais destaco a pré-análise e o tratamento dos resultados. Na fase inicial, a da pré-análise, a autora sistematiza os procedimentos para a organização dos dados, entre os quais a realização da leitura flutuante que favorece o levantamento, a partir dos excertos, das categorias de análise, e uma segunda

leitura, por meio da qual é possível agrupar as categorias semelhantes a fim de reduzir o número de categorias.

A seguir, apresento o Quadro 2, que traz a organização das categorias temáticas, subcategorias temáticas e categorias de análise. Com base nestas análises, ressalto que essas últimas tomaram por base os excertos comuns e similares dos nove participantes:

Quadro 2 - Categorias Temáticas, Subcategorias Temáticas e Categorias de Análise

ORD.	Categorias Temáticas, Subcategorias Temáticas e Categorias de Análise
1	<p>Categoria Temática: Avaliar a formação contínua de professor de inglês oferecida pela SEDUC/AM</p> <p>Subcategoria Temática: a formação contínua de professor de inglês oferecida pela SEDUC/AM, seja em cursos complementares, graduação ou pós-graduação</p> <p>Categoria de Análise:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Avaliação de cursos complementares e pós-graduação • Avaliação de cursos oferecidos pelo CEPAN
2	<p>Categoria Temática: Participação em eventos formativos de inglês do CEPAN</p> <p>Subcategoria Temática: Preparação para os eventos formativos do CEPAN</p> <p>Categoria de Análise:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leituras específicas para os eventos formativos • Materiais oferecidos durante os eventos formativos • Quantos eventos de formação que participou • O que mudou na prática docente após os eventos de formação <p>Subcategoria Temática: Frequência dos eventos de formação</p> <p>Categoria de Análise: Temas de evento de formação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Scratch • Google Classroom • Novas tecnologias <p>Subcategoria Temática: Pesquisa sobre eventos de formação de inglês</p> <ul style="list-style-type: none"> • Categoria de Análise: • Colaborar para melhoria do trabalho do professor • Captação de professores formadores • Valorização do componente inglês
3	<p>Categoria Temática: Mudanças na prática docente</p> <p>Comentários relacionados à pesquisa</p>

Fonte: Elaborado a partir de Bardin (1977/2016).

Complementando, exponho o Quadro 3, que traz a organização das categorias temáticas, subcategorias temáticas e categorias de análise. Com base nestas análises, ressalto que essas últimas tomaram por base os excertos comuns e similares das quatro participantes:

Quadro 3 - Categorias temáticas, subcategorias temáticas e categorias de análise

ORD.	Categorias Temáticas, Subcategorias Temáticas e Categorias de Análise
1	<p>Categoria Temática: Formação Contínua dos Professores de Inglês do Ensino Médio da SEDUC/AM</p> <p>Subcategoria Temática: Organização dos eventos de Formação para os professores de inglês da SEDUC/AM</p> <p>Categoria de Análise:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Demanda Específica • Calendário de Formações Pré-Estabelecido • Parceria com departamento de programas e políticas da SEDUC/AM • Portifólio de Cursos de Formação de Professores.
2	<p>Categoria Temática: Necessidades de formação</p> <p>Subcategoria Temática: Bases legais que amparam os eventos formativos</p> <p>Categoria de Análise:</p> <ul style="list-style-type: none"> • BNCC • CNE • LDB • PNE • PPI • PPP • PCN <p>Subcategoria Temática: Temas dos eventos de formação</p> <p>Categoria de Análise:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Demanda • Catálogo de formações previamente confeccionados • Literatura Renomada na área • Discussões internas e reuniões <p>Subcategoria Temática: Recursos pedagógicos utilizados nas formações de docentes</p> <p>Categoria de Análise:</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Apostilas • Projetores <i>Data show</i> • Computador • Caixa de Som • Materiais de Papelaria <p>Subcategoria Temática: Número de formadores nas áreas de conhecimento</p> <p>Categoria de Análise:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Modalidade indígena • Educação Física • Língua Portuguesa <p>Subcategoria Temática: Seleção de professores formadores</p> <p>Categoria de Análise:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Indicação • Capacidade formativa • Conhecimentos em inglês • Planejamento e execução da formação • Experiências dos professores
3	<p>Categoria Temática: Contribuição de pesquisas para atuação dos professores</p> <p>Subcategoria Temática: Melhorias no processo de formação</p> <p>Categoria de Análise:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autoavaliação • Atingem os discentes • Demanda pelos docentes • Avaliação de processos internos • Benefício ao aluno e ao professor

Fonte: Elaborado pela autora com Base em Bardin (1977/2016).

Essas categorias temáticas foram elencadas a partir do Roteiro de Entrevista Semiestruturado e, a fim de sistematizá-las melhor, subdividi a segunda e a terceira categoria temática em duas categorias.

Neste capítulo, foram apresentados a escolha da abordagem e da metodologia, o contexto em que a pesquisa foi realizada, seus participantes, os instrumentos e procedimentos de geração de dados e os procedimentos de análise.

No próximo capítulo, trago os resultados obtidos por meio da análise de dados realizada à luz do referencial teórico que ancorou o trabalho.

CAPÍTULO 3 - EVIDENCIANDO A FORMAÇÃO CONTÍNUA: APRESENTANDO, COMPREENDENDO E REFLETINDO SOBRE OS RESULTADOS

Neste capítulo, apresento a interpretação e discussão dos resultados, primeiramente a partir das entrevistas realizadas junto aos professores participantes e em seguida, apresento os resultados a partir da análise das entrevistas realizadas à equipe do CEPAN.

3.1 ANÁLISE DOS RESULTADOS – GRUPO 1 - PROFESSORES - SEDUC/AM

Neste subcapítulo, apresento os resultados a partir da análise das entrevistas realizadas com os professores participantes, por meio do Roteiro de Entrevista Semiestruturada com os Professores (APÊNDICE B).

Foram entrevistados nove professores que participaram de eventos formativos oferecidos pelo CEPAN para profissionais de inglês, que responderam a quatorze questões voltadas à avaliação destes eventos como também de suas práticas.

A primeira pergunta teve o intuito de avaliar o oferecimento de formação contínua de professor de inglês pela SEDUC/AM, seja em cursos complementares, graduação ou pós-graduação.

Foi possível notar frente às respostas dos entrevistados que a oferta de cursos de formação contínua pela SEDUC/AM não é considerada satisfatória pela maioria dos docentes, como se vê abaixo:

Eu acho insatisfatório, principalmente quando se trata de cursos em relação aos professores de língua inglesa. Há um projeto de mestrado em parceria com a UFAM e os professores de línguas estrangeiras, não só inglês, mas também espanhol, eles ou fazem dentro da linguística ou fazem para literatura. No meu caso eu

sempre quis muito fazer um projeto de mestrado na área de Literatura Britânica ou Americana, só que são poucos orientadores [...] então as vezes você tem que submeter seu projeto à literatura amazonense e não é querendo desvalorizar a cultura local, mas eu sou formada em letras, então gostaria de cursos de mestrado com um leque mais amplo dentro da área da língua inglesa, principalmente para a Literatura Britânica. (Eva Albuquerque)

Eu não me lembro de ter feito nenhuma [formação contínua] pela SEDUC-AM, mas se tivessem me oferecido, com certeza eu teria feito, então acredito que para nós, como professores, é maravilhoso ter uma formação contínua com professores qualificados e cursos que ofereçam melhorias no nosso desenvolvimento em sala de aula. (Flor de Liz)

[...] Eu avalio péssimo porque [há] muitos anos não têm incentivo nenhum, sempre tem alguma coisa, a SEDUC sempre avisa para “ontem”, então é complicado e não tem [formação contínua], pelo que eu saiba, nunca mais teve isso daqui, pelo menos nunca mais me comunicaram sobre isso e faz anos. (Querida)

Cursos complementares eu confesso que desconheço algum específico para língua inglesa, se tem, não obtive essa informação, certo, e assim essas formações continuadas também entram aí, os congressos, os encontros, palestras. (Lô)

Eu nunca fui convidada para participar de nenhum curso de formação contínua. (Alicia)

Bem, na minha a avaliação eu não vejo de uma maneira muito boa, em questão, principalmente, dos cursos complementares, que eu tenho 15 anos de SEDUC e nunca fui comunicada de um curso específico na área de língua inglesa, fiz outros cursos? Fiz outros cursos, mas não específico da minha área, sempre um curso assim que falava sobre psicologia, uma coisa assim mais ampla e não específico da minha área. (Paty)

Assim, reafirma-se a insatisfação dos docentes entrevistados quanto à falta de cursos de formação contínua, o que traz inúmeras implicações ao trabalho docente, principalmente à dificuldade para a manutenção da relação entre teoria e prática a partir da relação dos conhecimentos continuamente adquiridos com a realidade profissional docente que não ocorre devido à falta de oferecimento de cursos. Conforme foi assinalado no primeiro capítulo, com Mateus e Rorrato (2014), a formação contínua é imprescindível para a relação entre teoria e prática, além de incentivar a reflexão crítica.

Adicionalmente, percebe-se nas falas um quantitativo de profissionais que não souberam avaliar em razão de nunca terem participado de formação promovida pela SEDUC/AM.

Tais resultados mostram que a oferta de eventos formativos pela SEDUC/AM poderia ter maior frequência na opinião dos participantes, o que se apresenta como uma problemática frente às necessidades dos professores, sendo importante destacar casos de docentes que nunca tiveram contato com as formações oficiais da secretaria, ou acesso às inscrições para processos seletivos de pós-graduação, ainda que estejam há um tempo na mesma. Mesmo sendo do interesse deles, eles relataram que dificilmente há oferta de cursos e, quando há, a programação não é antecipada ou direcionada para caberem em suas agendas e cronogramas profissionais.

O segundo questionamento novamente se deu com o intuito de avaliar a formação contínua ofertada aos professores de inglês, porém sendo ofertante o CEPAN, uma vez que este é o responsável por essas formações na SEDUC/AM, assim, foram obtidas respostas como:

Olha, como eu disse antes eu praticamente não participei de quase nenhum, então eu desconheço. (Old Man).

Pelas duas formações que eu participei, eu avalio assim, de grande importância, e eu acredito que esses cursos, para mim, dentro da sala de aula me garantiram melhoria como professora, e eu gostei muito da formação que foi oferecida, bem dinâmica, bem divertida, com recursos metodológicos que não me foram apresentados durante a minha formação e somente lá que eu pude verificar esse tipo de treinamento. Então eu acredito que os dois eventos que eu participei, que eu me lembro, foram de grande importância. (Flor de Liz).

Olha, a avaliação que eu tenho, aliás, eu só participei de uma formação, né, na época eu não achei, não foi o que eu esperava, imaginei que fosse outra abordagem, então assim, não influenciou nada não, foi bem regular. (Bruna).

Pode ser visto que houve três tipos de respostas, dentre as quais foi apresentada resposta daqueles que disseram não saberem responder porque não foram contemplados com cursos, as quais foram aqui agrupadas como “não soube avaliar”; aqueles que apresentaram satisfação com o curso recebido e estão aqui categorizados como “satisfatório”; aqueles que, mesmo recebendo alguma formação, não ficaram satisfeitos, e estão aqui expostos como “insatisfatório” e aqueles que receberam algum curso e consideraram regular. No Quadro 4, a seguir, estas informações podem ser mais bem compreendidas:

Quadro 4 - Avaliação dos cursos de formação contínua oferecidos pelo CEPAN

No.	Participante	Insatisfatório	Satisfatório	Regular	Não soube avaliar
1	Alícia	-	-	-	X
2	Bee	-	-	-	X
3	Bruna	-	-	X	-
4	Eva	X	-	-	-
5	Flor de Liz	-	X	-	-
6	Lô	-	X	-	-
7	Old man	-	-	-	X
8	Paty	-	X	-	-
9	Querida	-	-	-	X

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa (APÊNDICE B).

Nota-se, nestes resultados que, quando se trata das formações promovidas pelo CEPAN, há uma leve melhoria do grau de satisfação dos entrevistados, considerando, por exemplo, que três entrevistados afirmaram que achavam satisfatório, enquanto dois pensam ser insatisfatório e regular. Porém, observa-se que alguns entrevistados que não souberam opinar em decorrência da não participação dos cursos ofertados pelo CEPAN.

Assim, é possível afirmar, a partir dos entrevistados que foram contemplados, que os cursos ofertados pelo CEPAN são considerados de qualidade satisfatória, já que os docentes são atendidos em suas formações. Porém, a despeito do grau de satisfação dos professores em relação à oferta dos eventos de formação do CEPAN, nota-se a insatisfação devido ao baixo oferecimento destes cursos para uma quantidade expressiva de professores de inglês.

Um dos pontos que merece atenção é o número de entrevistados que afirmaram nunca terem sido convidados a participar de eventos de formação no CEPAN, o que configura uma necessidade de que SEDUC/AM verifique, sendo relatada inclusive como uma dificuldade comum ao CEPAN pelas formadoras entrevistadas por esta pesquisa.

A terceira pergunta se ocupou em questionar acerca da forma de acesso às formações oferecidas pelo CEPAN, buscando compreender como o docente foi convidado para participar. Por meio das respostas dadas a este questionamento notou-se, novamente um número significativo de docentes que alegou não ter como dar maiores informações, já que nunca participaram de tais cursos.

Sobre o convite para formação contínua a partir da gestão escolar, é interessante ressaltar que alguns entrevistados citaram que tal convite, nas raras

vezem em eu ocorre, é enviado por e-mail para o gestor da escola, comunicando que o professor deve comparecer à formação, sendo relatado que nem sempre há uma consulta prévia da disponibilidade ou ainda do interesse do professor sobre o tema abordado, conforme foi citado pela participante “Querida” na primeira pergunta aqui apresentada.

Também houve informação por parte de um dos entrevistados de que as notícias a respeito dos cursos, quando existem, são disseminadas por meio de grupos de mensagens do aplicativo *WhatsApp*, por iniciativa dos professores, por exemplo, então, muitas vezes se toma conhecimento da oferta dessas formações por esse aplicativo e que assim, solicita-se a disponibilidade de vagas para possível participação.

A quarta questão buscou identificar se é necessária alguma preparação prévia para que os docentes entrevistados por esta pesquisa participassem dos eventos de formação, conforme pode ser observado no Quadro 5, que segue:

Quadro 5 - Preparação para participação dos eventos de formação CEPAN

Participante	Relato
Alícia	“Não se aplica”.
Bee	A participante não soube responder
Bruna	“Não, nada é solicitado para a formação”.
Eva	“Nenhuma”
Flor de Liz	“Nenhuma preparação, nenhuma preparação foi me proposta (...)”
Lô	“Geralmente nós só vamos sabendo o tema, sobre o que é o evento, a palestra, enfim, o treinamento e lá é que os vamos sociabilizando e nos inteirando dos assuntos a serem tratados”.
Old man	“Não, não! Nada!”
Paty	“Nunca foi solicitado nada em nenhuma das atividades que eu participei da SEDUC em relação a cursos(...)”
Querida	“Nunca fui convidada”.

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa (APÊNDICE B).

Quando se tratou de preparação prévia (leituras específicas ou produção de textos) nos eventos formativos propostos pela SEDUC/AM, foi notado que todos os entrevistados que já participaram de algum destes eventos citaram que não foi solicitado algum tipo de preparo. Porém, no decorrer do curso tiveram acesso a um material específico sobre os temas e que no decorrer do curso são construídos materiais que podem ser utilizados em sala de aula. É importante novamente citar a

repercussão das respostas em não ter como opinar na questão por nunca ter participado de qualquer evento formativo, conforme trazido no Quadro 5 acima.

O quinto questionamento foi realizado com o objetivo de identificar quais materiais de apoio são oferecidos aos docentes que participam dos eventos de formação propostos pela SEDUC/AM, o que viabiliza a análise da preparação destes encontros, e foram dadas respostas como, por exemplo:

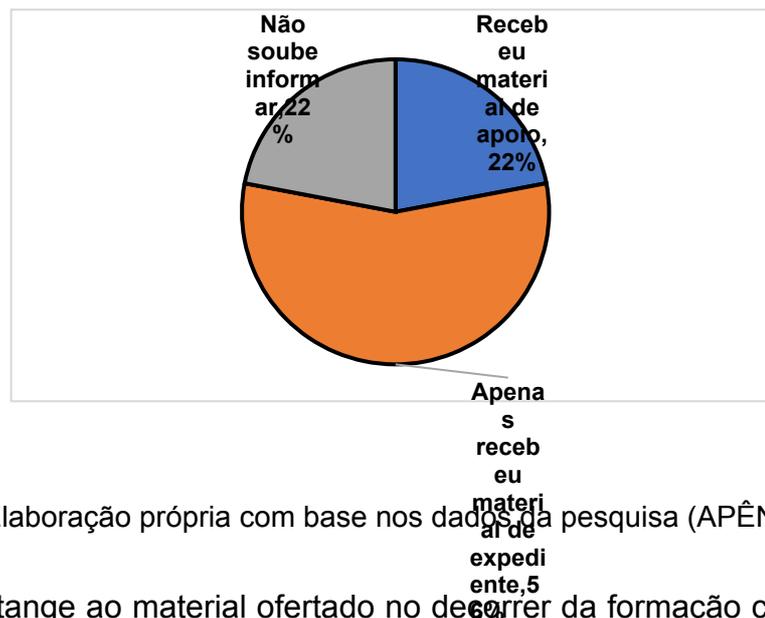
Geralmente, os materiais são mais audiovisuais, então são poucos os materiais impressos. São mais palestras, inclusive, eu lembro de uma moça da embaixada norte americana que trabalhou muito as questões dos slides e pouco o material impresso. (Eva Albuquerque)

Materiais, geralmente é uma pasta com algumas informações do que eles vão apresentar, se for um jogo, como eu tenho que proceder no jogo, se for uma atividade de sala de aula, como que eu devo fazer os procedimentos, mas não algo mais que isso. Tudo é conversado lá durante a formação. (Flor de Liz)

Nunca ouvi falar que nada seja distribuído. (Bee)

O total de respostas está ilustrado no Gráfico 1, abaixo:

Gráfico 1 - Material de apoio oferecido nos eventos de formação de professores de inglês da SEDUC/AM



Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa (APÊNDICE B)

No que tange ao material ofertado no decorrer da formação contínua, nota-se que apenas para 22% dos entrevistados foi oferecido um material específico acerca do tema do evento, sendo que para a maior parte, para os 56% dos entrevistados, só foram entregues materiais de expediente, como canetas, pastas, papéis A4, e algum material simples apresentando brevemente o curso. Os demais 2% não souberam informar por que nunca participaram dos cursos.

Estas informações a respeito da falta de material específico abordando o tema dos cursos dificulta a potencialização de uma formação mais teórica, já que nem durante e nem posteriormente ao curso não há um material de apoio.

A pergunta seis questionou os entrevistados acerca de sua participação nos eventos oferecidos pela SEDUC/AM. Eva relatou que ao assumir o cargo efetivo de professora na SEDUC/AM, há cerca de oito anos, participou de três eventos formativos em parceria com uma entidade privada e que o último foi uma outra parceria com a embaixada americana. Já Old man relatou que desde sua entrada na secretaria participou somente de formações genéricas, sem qualquer especificação com o inglês. Flor de Liz citou três formações, sendo duas oferecidas pelo CEPAN e uma em uma escola de tempo integral da rede estadual de ensino, que tinham como objetivo apresentar metodologias de ensino diferenciados, segundo ela e de ótima qualidade.

Bee, categoricamente respondeu que nunca participou de qualquer evento formativo após sua entrada na SEDUC/AM, ao passo que a professora Querida esclareceu não se recordar de alguma formação, somente uma capacitação para atuação no ENEM. Já Bruna relatou recordar sua participação em uma formação que inicialmente parecia bastante interessante, algo como a apresentação de novas metodologias de ensino, porém não correspondeu às expectativas.

Lô citou se recordar de ter participado de dois eventos formativos oferecidos pelo CEPAN, além de mencionar cursos de capacitação aos professores de inglês no período de estágio probatório. Dois participantes relataram não ter participado de eventos formativos promovidos pela SEDUC/AM para professores de inglês em momento algum. Embora haja essa constatação, na análise destes relatos é possível notar que uma parcela razoável dos professores entrevistados já participou de eventos formativos ofertados pelo CEPAN.

O questionamento de número sete foi realizado sob a justificativa de se identificar que frequência de eventos formativos oferecidos aos professores de inglês pela SEDUC/AM seria considerado ideal.

Nota-se nas respostas a esta questão que a frequência ideal de eventos apontada pelos entrevistados é de uma a duas vezes durante o ano letivo, sendo importante ainda considerar as respostas de três ou quatro vezes no mesmo período, apontadas por alguns dos participantes como ideal, o que demonstra a relevância dos eventos para os professores.

A pergunta oito questionou os entrevistados sobre os temas de interesse para as possíveis formações contínuas oferecidas pela SEDUC/AM aos professores, sendo possível observar as respostas dos mesmos no Quadro 6:

Quadro 6 - Temas interessantes para formação de professores a serem oferecidos pela SEDUC/AM

Participante	Excerto
Alicia	“Novas metodologias, novas tecnologias no uso da Língua Inglesa, atividades que desenvolvam também as técnicas de leitura (...) específicos para o Ensino Médio”.
Bee	“Como trabalhar a tecnologia na sala de aula”.
Bruna	“(…) as metodologias, novas metodologias, relacionadas não só à tecnologia(...) acho que metodologias criativas (...)”.
Eva	“Como trabalhar as atividades lúdicas, literatura, cultura dos países que falam a língua estrangeira, seria interessante a questão tecnológica (...)”
Flor de Liz	“Eu queria muito uma formação de literatura infantil da língua inglesa que eu sou apaixonada (...)”
Lô	“(…) eu acho muito bom quando eles vêm com a interação professor-aluno e o cotidiano, trazer a língua inglesa para o dia a dia dos alunos, tentar essa aproximação mais lógica da língua (...)”.
Old man	“(…) as novas tecnologias, novas abordagens, novas tecnologias (...)”
Paty	“(…) como ensinar inglês para estrangeiros que falam espanhol e só um pouco de português (...), cursos sobre drogas (...), construção de materiais para o ensino da língua inglesa (...)”.
Querida	“(…) novas formas de ensinar inglês, novas tecnologias, visando mais as provas de vestibular”.

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa (APÊNDICE B).

Observa-se que, exceto três entrevistadas que citaram o desejo em participar de formações voltadas para a literatura inglesa ou drogas, os demais docentes apresentaram a ânsia por eventos formativos voltados para novas metodologias, em especial quando se trata de tecnologias que facilitem a interação virtual entre professor e aluno.

São importantes os estudos sobre metodologias de ensino, aqui em particular o de inglês, porém, como assinalado no capítulo 1 deste trabalho, não existe um

manual, uma receita pronta para que cada professor exerça o ensino, por isto é necessário o pensamento crítico, articulando continuamente a teoria com a prática para que, neste movimento, os docentes criem e reinventem metodologias coerentes com a realidade profissional.

A questão nove se preocupou em saber como uma pesquisa sobre formação de professores de inglês pode contribuir para a melhor atuação pedagógica dos professores da SEDUC/AM. Dessa maneira, a partir do relato de alguns participantes, pode-se refletir sobre como ir ao encontro das necessidades desses professores em eventos formativos futuros:

Uma pesquisa como essa, ela nos permite dar voz a falar como é a nossa realidade enquanto professor, nós não temos material pedagógico, nós não temos material tecnológico suficiente para trabalhar com os alunos, temos uma carga horária muito puxada, (...) e eu trabalho muitas atividades lúdicas com os meus alunos ao longo do ano, feiras culturais, feiras literárias, semana passada as turmas de 2º ano fizeram uma feira sobre literatura, William Shakespeare, e muitos deram um show de interpretação, pareciam que já tinha afinidade com as obras com os autores e isso não está na nossa proposta, então uma pesquisa como essa é o nosso apelo para melhorar a nossa proposta de ensino, para sair só da gramática, para que língua inglesa seja vista com a importância que ela deve ter, por dentro da escola a visão do aluno, dos pais e até mesmo dos outros colegas. (Eva Albuquerque - Roteiro de Entrevista Semiestruturada)

Aqui, percebe-se a intenção de mudanças nas práticas pedagógicas para além do ensino de regras gramaticais, as quais são importantes, mas não devem ser o único foco do ensino em inglês. A fala de “Eva” apresenta a percepção docente a partir da vivência profissional, revelando a necessidade de cursos que potencializem o aprimoramento do ensino para além dos padrões atualmente seguidos.

A partir do relato de Eva, recorro a Larsen-Freeman (2000), ao afirmar que o aprendizado do conteúdo e da linguagem juntos mantém o interesse e a motivação dos alunos, colaborando para que entendam tanto a importância daquilo que estudam quanto que a linguagem é um meio para um fim. Isto posto, reflete-se acerca das aulas que não estabelecem a interação como prioridade, centradas no ensino-aprendizagem de estruturas gramaticais, que podem ser desinteressantes, pois os alunos não conseguem perceber que uso farão das estruturas em um contexto de comunicação oral. Logo, o papel transformador do professor é essencial porque é ele quem elabora e orienta situações que criam possibilidades aos alunos, para que possam desenvolver habilidades comunicativas.

Referente à importância da formação contínua de professores de Línguas, mencionada pelos participantes, relembra-se que Luckesi (2003) assinala a necessidade do aperfeiçoamento do educador, pois, desta maneira, também são instituídas e possibilitadas condições para melhorias e para formação plena dos educandos, ou seja, o destaque dos entrevistados a respeito da necessidade de formação contínua coaduna com o que é almejado para o perfil do educador.

Percebe-se também nos relatos uma necessidade de preparo dos professores sobre o uso de tecnologias em informática e tecnologia do ensino nas aulas de inglês, para que estes possam proporcionar aulas que considerem o impacto da tecnologia na vida contemporânea. Essa realidade mostra que é necessário abranger a leitura e comunicação não apenas de textos impressos, mas também de textos digitais. Logo, o professor, ao preparar sua aula atualmente, precisa levar em observação o fenômeno das novas mídias e tecnologias que agora passam a se integrar efetivamente ao ensino-aprendizagem, como percebido a partir do relato a seguir:

Com certeza a melhoria no ensino, né, na sala de aula, como saber tratar, as novas tecnologias, utilizá-las para o nosso proveito, né, porque os meninos estão além da gente, todos os dias eles estão muito além nesse setor e aí a gente dominando também, é melhor, sabendo utilizá-las junto com o inglês seria bem melhor. Querida (Roteiro de Entrevista Semiestruturada)

Isto me remete às discussões de Leffa (2012) a respeito do papel do professor frente às transformações na educação impulsionadas pela tecnologia, cujas mudanças ocorreram e ocorrem no decorrer do tempo. O referido autor destaca que, se antes o professor tinha total papel de destaque, muitas vezes até de superioridade, com o surgimento de novas tecnologias e funções foi dividindo o espaço com novos recursos de informática, com o ensino a distância, com alunos monitores e diversos outros aspectos. Deve ser a partir desta realidade que os docentes entrevistados percebiam a necessidade de aprimoramento.

O décimo questionamento buscou compreender quais foram as mudanças percebidas na prática docente dos participantes da pesquisa após a participação deles em eventos formativos, sendo possível analisar os relatos deles no quadro a seguir:

Quadro 7 - Mudanças na prática dos participantes após a participação deles em eventos formativos

Participantes	Excerto
Alícia	“Eu tive uma experiência muito boa no ICBEU, né, um curso que tratava sobre novas metodologias, inclusive eu tenho até um livro da Professora Andrezza Lago, que trabalha essa questão de dinâmica na sala de aula com os alunos, ela traz essa abordagem de como trabalhar inglês de uma forma divertida com os alunos em sala de aula”.
Bee	“Eu tenho formação, semanalmente, na escola particular onde eu trabalho, nas áreas das quatro habilidades que a gente é cobrada, entendeu?... Então eu digo, sou privilegiada, sou privilegiada! Porque onde eu trabalho é mandatório pra gente”.
Bruna	“A partir de eventos de formação contínua eu infelizmente não tenho como exemplificar, por que, ao longo do meu trabalho eu vou buscando em outros meios por que eu não tenho a formação, então eu vou em busca, internet (...) é eu vou por conta própria, essa aí eu não tenho assim, eu não tenho nenhuma base, aplicar tal coisa que eu aprendi na formação do ano passado, eu não tenho”.
Eva	“(…) tenho que me interessar por aquilo que ele (o aluno) sabe fazer de melhor, então eu venho atualmente agregando música, dança e teatro dentro das minhas aulas para que os alunos também possam começar a gostar de estudar a parte gramatical que também é necessária (...)”
Flor de Liz	“(…) usar a música como metodologia de ensino, eu apliquei também, não só utilizando como preenchimento de lacunas, mas entender e procurar entender e fazer uma interpretação da música e trabalhar o contextualizado, contextualizar com outros assuntos, como história, ciências e fazer essa interdisciplinaridade (...)”.
Lô	“(…) Eu vou contar uma experiência do BRAZ TESOL que eu tive em 2012 e depois eu conto a do CEPAN, que foi a mais recente. (...)no BRAZ TESOL, que eu estive em 2012, lá nós tivemos várias oficinas, várias palestras específicas todas em inglês (...)foi um momento bem agradável, foi bem interativo. (...) já do CEPAN foi uma atividade que em particular eu já fazia em sala de aula (...)muito legal, muito interessante (...)”.
Old man	“(…) eu tive essa ruptura de pensamento então eu tive que rever de forma muito rápida, muito abrupta, mas de qualquer forma eu consegui me sobressair e conseguir rever todos os meus pontos, as minhas abordagens, as minhas metodologias tudo que eu pensava (...)”
Querida	“A utilização de mais textos, voltados para o vestibular, voltados para o ENEM, como elaborar as provas já voltadas para o ENEM, mudou muito e o material foi excelente, até hoje eu utilizo”.
Paty	“(…) participei de dois cursos né, um da OXFORD e outro da Saraiva, da editora Saraiva (...) eu mudei totalmente o meu modo de trabalhar com eles e até hoje eu continuo com essa metodologia e dá certo, os alunos gostam eles têm aulas prazerosas, não é aquela coisa maçante, trabalhar com música, trabalhar com jogos, métodos de atenção que chame a atenção deles e que torne a aula uma diversão, uma diversão no sentido não só se divertir, mas uma diversão com aprendizado”.

Fonte: Elaborado pela autora com base no Roteiro de Entrevista Semiestruturada com Professores (APÊNDICE B).

Percebe-se que, após a participação em eventos formativos por meio de outros vínculos de trabalho ou por iniciativa própria, os entrevistados tiveram algumas evoluções em sua prática profissional, considerando que houve relatos de aprendizagem de novas tecnologias e novas formas metodologia de ensino de inglês, bem como mudança de perspectiva sobre o ensino a partir do curso recebido, trazendo melhorias ao exercício profissional, observa-se também nas falas que os professores perceberam “respostas” positivas dos alunos quando inseriram no ensino aquilo que aprenderam nos cursos.

Assim, constata-se que, a partir da formação contínua, a relação entre teoria e prática pode ser fomentada e o ensino pode ser renovado, novas perspectivas podem ser adquiridas, possibilitando o desenvolvimento não só dos professores, mas também dos alunos.

Por fim, foi aberto o espaço para que os entrevistados, caso quisessem, acrescentassem alguma consideração acerca da entrevista, do trabalho de pesquisa que participaram ou sobre o tema proposto por este estudo de maneira geral.

Assim, a primeira entrevistada, Eva, esclareceu que gostaria muito que esta pesquisa chegasse ao conhecimento da gestão da SEDUC/AM, para que assim o docente de inglês pudesse ser mais valorizado em todos os âmbitos principalmente em sua prática, uma vez que um dos maiores problemas atuais para a disciplina dentro da educação no estado é a carga horária baixa, em que o professor não consegue efetivamente ensinar e avaliar todas as habilidades a serem realizadas em sala de aula.

Old man, de forma semelhante, também citou a questão da necessidade de reconhecimento maior da importância do componente inglês em relação a carga horária e sobre a questão da formação contínua dos professores, considerando a pós-graduação como prioridade, o que se torna fundamental para a prática de inovações em sala de aula.

Flor de Liz citou a necessidade de revisão e melhoria dos livros didáticos oferecidos aos alunos e mestres oriundos do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) do Ministério da Educação (MEC). Sobre o relato da participante Flor de Liz, é importante lembrar que um olhar crítico sobre o Livro Didático é necessário para que o material seja utilizado em determinados contextos. Logo, é fundamental que o professor esteja preparado para avaliá-lo ou adaptá-lo às

diferentes realidades. Espera-se, então, que a formação do professor forneça recursos para utilizar livros didáticos da forma mais contextualizada possível.

Bee sugeriu que o CEPAN convide professores de sala de aula para ministrar as formações, escolhendo aqueles que sejam efetivamente capacitados (entendo que com ampla capacitação, capacidade de elaboração de metodologia inovadora) para tal e que tenham conhecimentos específicos sobre sua prática para agregar aos professores da SEDUC/AM.

Acerca do relato da participante, recorro a Freire (2001, p. 42-43) ao se pensar no perfil almejado para o professor formador a ser convidado pelo CEPAN para possíveis eventos de formação:

A prática docente crítica, implicate do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. (...) Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assume que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo de que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador

Assim, entende-se que o perfil necessário de professor formador de outros professores é aquele crítico, capaz de analisar a realidade profissional e social em que sua função se insere, à luz das teorias necessárias, promovendo mudanças de perspectivas e melhorias ao ensino dos docentes em formação contínua, assim, poderá ser considerado que os docentes são efetivamente capacitados, como “Bee” salientou.

A participante Querida sugeriu que os processos de seleção e convite dos professores de inglês sejam mais frequentes. Bruna citou a necessidade de formações voltadas para temas mais atuais, considerando que a língua inglesa, assim como todo idioma, sempre tem informações novas, como mudanças no uso de vocábulos e novas expressões.

Lô, por sua vez, solicitou que os resultados desta pesquisa sejam compartilhados com os participantes, uma vez que pode contribuir com a prática em sala de aula. Alícia desejou sorte no restante da pesquisa e citou a importância destes estudos para a classe docente. Por fim, Paty corroborou o exposto pelos demais participantes, desejando sucesso na pesquisa e na vida profissional da pesquisadora.

Olhando para o total de respostas aqui apresentado, constata-se que a formação contínua em inglês é almejada pelos professores, porém não há oferecimento significativo por parte da SEDUC/AM e do CEPAN, o que revela a necessidade de atenção a esta demanda. A partir de cursos de formação contínua acessados por meios particulares, os professores puderam obter melhorias em sua profissão, melhorando também o aprendizado dos alunos, a partir da relação entre teoria e prática, o que reforça a necessidade de oferecimento de cursos de formação contínua, em nome do compromisso com a melhoria da educação.

Ademais, não pode ser esquecido que a possível ampliação de mais cursos deve ser acompanhada de materiais de apoio bem formulados, bem fundamentados, servindo para momentos posteriores aos cursos, já que os entrevistados destacaram que, mesmo em seminários e outros eventos promovidos pela secretaria estadual, os únicos materiais são os de expediente (papel, caneta, panfletos).

Assim, considera-se a riqueza dos dados obtidos por esta pesquisa que serve de parâmetros para a busca de melhorias à formação contínua em geral e, especificamente, à formação contínua em inglês.

3.2 ANÁLISE DOS RESULTADOS – GRUPO 2 – EQUIPE DE FORMADORES DO CEPAN

Iniciando este subcapítulo, relembro que os dados aqui apresentados foram gerados com quatro professoras lotadas no CEPAN utilizando-se o instrumento Roteiro de Entrevista Semiestruturada com a Gerente, com a Coordenadora de Formação e com a Professoras-Formadoras do CEPAN (APÊNDICE C).

A primeira questão tratava da apresentação da entrevistada e qual a trajetória que foi construída para alçar tal posto de trabalho. O intuito desta questão foi reconhecer as bases formativas de cada entrevistada, bem como de que forma se construiu a sua carreira até ser formadora.

A primeira participante foi a Professora Bruni, pedagoga por formação e gerente de formação do CEPAN – Centro de Formação Pe. José de Anchieta. Ao descrever sua trajetória mencionou seu trabalho como assistente administrativo de escola e, posteriormente, como pedagoga, o que foi crucial para sua atuação como formadora, sendo seu primeiro contato como formadora por meio da Gerência de Formação – GEFOR – e, ao ser reconhecida como uma profissional com habilidade

para ser formadora por profissionais da área, passou a atuar no CEPAN como formadora e, após um período, foi promovida e atua como Coordenadora de Formação.

A entrevistada seguinte foi a professora Sarah, que relatou sua trajetória como professora das séries iniciais e como gestora de escola, sendo que no período em que completava seu mestrado foi reconhecida pela professora Bete, então diretora no CEPAN, para atuar como formadora e, após isso, passou a ocupar o cargo de Gerente de Formação. A terceira participante foi a professora Fabi, que iniciou sua carreira como professora de inglês e atualmente assume a função de formadora de inglês do CEPAN. Por último, a professora Melissa, que destacou sua formação em inglês com atuação em sala de aula na docência desta disciplina.

É possível observar uma congruência na trajetória formativa e de atuação das entrevistadas, conforme apresenta o quadro a seguir:

Quadro 8 - Formação e experiência dos participantes

Participante	Formação acadêmica	Experiência em magistério	Experiência em Administração Escolar	Forma de ingresso no CEPAN
Bruni	Pedagogia	Sim	Sim	Seleção externa
Fabi	Letras-Língua Inglesa	Sim	Não	Seleção externa
Melissa	Letras-Língua Inglesa	Sim	Não	Seleção interna
Sarah	Pedagogia	Sim	Sim	Seleção externa

Fonte: Elaborado pela autora com base no Roteiro de Entrevista Semiestruturada com a Gerente, com a Coordenadora de Formação e com a Professoras-Formadoras do CEPAN (APÊNDICE C)

Observa-se que todas as participantes têm formação na área da licenciatura e experiência com os alunos e professores, seja em escolas ou em outros centros de formação e relataram ter sido selecionadas para trabalharem com formação de professores por processos externos em sua maioria, embora o processo tenha levado em consideração o perfil ideal para a função, que foi apenas mencionado nas entrevistas como “perfil de formador”, conforme informações da GEFOR.

A primeira questão discutiu a organização dos eventos formativos, em especial dos direcionados aos professores de inglês e se esperava identificar de que forma são organizadas as formações de professores. Sobre isto, Bruni declarou que os encontros ocorrem levando-se em conta levantamento de demanda específica

gerada após a aplicação de questionário nas escolas e coordenadorias, seguida da elaboração de projetos formativos direcionados a estas demandas. Adicionalmente, Sarah revelou que há um calendário de formações já estabelecido, sendo que após a identificação de demandas são construídos planos formativos específicos.

Por sua vez, a professora Fabi afirmou que até 2017 o trabalho obedecia às orientações de Grupos de Trabalho específicos, porém atualmente a demanda é gerada por meio do levantamento oriundo das escolas, que é encaminhado pela GEFOR. Por último, Melissa esclareceu que foi realizada a construção de um portfólio de cursos de formação de professores.

A partir das entrevistas é possível observar uma discordância entre o revelado pelas formadoras acerca da organização dos eventos formativos, e é possível inferir que na verdade as divergências complementam as respostas, sendo as mesmas destinadas a explicar que a organização se dá por demanda ou em respeito a um calendário definido previamente, mas ainda assim considerando as necessidades apresentadas pelos professores que atuam em sala de aula.

A segunda pergunta tratava das bases legais que amparam os eventos formativos de professores de inglês. De acordo com Bruni, atualmente é possível citar as bases do Conselho Nacional de Educação, respaldada pela revisão do Conselho Estadual de Educação. Em complemento, Sarah citou a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) e o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), além de documentos internos da SEDUC/AM, como o Plano Pedagógico Institucional – PPI e o Plano Político Pedagógico - PPP. Já Fabi citou o planejamento estratégico do CEPAN e os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – (BRASIL, 1999). Em contrapartida Melissa, por sua vez, não soube dizer as bases legais das formações e se justificou que por estar mais envolvida com as formações online e suas especificidades, questões como as bases legais acabavam sendo de domínio das coordenações pedagógicas.

Sobre a pergunta número três, quando questionadas acerca das coordenações de formação de professores no CEPAN, as participantes Melissa e Bruni, afirmaram que o Centro é estruturado em duas coordenações de formação, presencial e a distância. Já Sarah e Fabi relataram que pela nova configuração do CEPAN, havia quatro coordenações em exercício, como detalhado por Fabi, a seguir:

Nós temos a coordenação da tecnologia de educação a distância, [...] a coordenação de projetos tanto da capital como para o interior, nós temos também a formação do formador que é um núcleo pedagógico responsável de captação de palestrantes para que os formadores do CEPAN também tenham a sua formação contínua ou continuada, como assim queiram, e nós temos também a coordenação de parcerias, que é quando tem algum evento tal como o SEINPE, algum simpósio, algum seminário em que tenha que ter a presença de artigos, então tem essa parceria do CEPAN com as universidades e por meio da coordenação de parceira que isso acontece. Fabi (APÊNDICE C).

A partir do relato da participante sobre parcerias, gostaria de destacar que a UFAM, bem como o CAED/UFJF, em um passado recente, promoveu oportunidades de formações contínuas aos professores da SEDUC/AM. Recorro à Lei de Diretrizes e Bases – LDB (BRASIL, 1996), que em seu artigo 63, inciso III, determina que “os institutos superiores de educação manterão programas de formação contínua para os profissionais de educação dos diversos níveis”. O artigo 67, inciso V, determina, ainda, que “os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes [...] período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho”, assim, vemos que a legislação tem sido seguida, contudo, lembrando a fala dos professores entrevistados, seria importante o oferecimento de mais atividades de formação contínua.

Em relação ao trecho em que uma das participantes relata sobre as formações EAD, levando-se em consideração a importância da escola no processo de formação do cidadão e que o professor é agente transformador em todo o processo, ressaltando a importância de formar professores para a construção de identidades através das novas tecnologias, por meio da formação contínua, pois como advoga Perrenoud (1990, p. 125),

[...] formar para as novas tecnologias é formar o julgamento, o senso crítico, o pensamento hipotético e dedutivo, as faculdades de observação e de pesquisa, a imaginação, a capacidade de memorizar e classificar, a leitura e a análise de textos e de imagens, a representação de redes, de procedimentos e de estratégias de comunicação.

Ou seja, a formação é necessária para o desenvolvimento contínuo às novas realidades, para que seja buscada a manutenção da qualidade da formação, nisto, a formação contínua tem alto potencial de contribuição.

A quarta pergunta envolveu a frequência dos eventos formativos, o que é importante para que seja verificada qual a atenção que está sendo dada à formação

contínua dos professores. Nesta, Bruni declarou que os mesmos ocorrem em razão das demandas apresentadas pelas escolas por meio das indicações das coordenadorias. Sarah corroborou essa informação, acrescentando, ainda, a relevância do atendimento específico voltado para as peculiaridades dos municípios do interior do estado. Já Fabi afirmou que a frequência dos eventos formativos é muitas vezes vinculada à vontade política da gestão da pasta de educação do Estado, uma vez que são necessárias decisões do âmbito administrativo como locomoção, estadia (no caso de deslocamento para os municípios do interior), entre outros custos. Melissa esclareceu que as demandas encaminhadas pelas escolas, sejam da capital ou do interior é que determinam o calendário de formação.

É possível observar tantos pontos comuns como divergentes nas repostas das entrevistadas, podendo ser mais bem visualizadas no Quadro 9, a seguir:

Quadro 9 - Frequência dos eventos formativos

Participante	Demandas das Escolas	Demandas das Coordenadorias
Bruni	Sim	Sim
Fabi	-	-
Melissa	Sim	-
Sarah	Sim	Sim

Fonte: Elaborado pela autora com base no Roteiro de Entrevista Semiestruturada com a Gerente, com a Coordenadora de Formação e com a Professoras-Formadoras do CEPAN (APÊNDICE C)

Vê-se, pois, que a frequência dos eventos formativos aponta uma divergência, uma vez que enquanto duas formadoras afirmaram que a realização dos encontros está em conformidade às demandas apresentadas, duas delas relataram que há influência da gestão na definição e na execução dos eventos de formação.

A quinta questão se preocupou em conhecer o processo de convite dos professores para os eventos de formação, no intuito de observar como os professores e suas rotinas têm sido considerados neste processo, considerando que deve ser algo que os contempla, então pode ser mais bem aproveitado se considerá-los desde os momentos iniciais. De acordo com Bruni, este é um papel direto das coordenadorias distritais de educação, como também relatado por Sarah e

Fabi, que complementaram a afirmação de que a seleção é de inteira responsabilidade deste setor da secretaria. Melissa acrescentou que os professores são encaminhados pelas coordenadorias.

Foi notado também que, em relação a forma de se convidar os professores, que este processo se dá por meio da indicação das coordenadorias distritais de educação, posto que após o envio do calendário estratégico (documento interno da SEDUC/AM que objetiva o agendamento de formações), estas realizam a seleção dos docentes e os encaminham para os eventos formativos.

Em relação à sexta pergunta, que trata da escolha dos temas dos eventos de formação em inglês, Bruni relatou que a demanda dos temas é apresentada pelos professores, o que foi corroborado por Sarah, sendo ainda apresentada a busca por meio de um catálogo de formações previamente produzido pela Gerência de Formação do CEPAN. Fabi esclareceu que no princípio do ano é realizado um planejamento inicial com uma média de quatro temas alinhados à literatura na área, porém é importante que sejam consideradas questões específicas, como os recursos do local em que a formação ocorrerá, por exemplo. Melissa afirmou que os temas nascem de discussões internas e reuniões.

Sobre a escolha dos palestrantes na pergunta sete, para os eventos de formação, as quatro participantes concordaram que são ministrados por professores formadores lotados na Gerência de Formação da SEDUC/AM, ou seja, primeiramente é o próprio CEPAN, que se responsabiliza pelas formações neste aspecto, sendo que estes formadores executam, junto à coordenação o planejamento das atividades. Porém, declararam que, em casos específicos, são contatados palestrantes externos, em geral oriundos do contexto universitário.

Na oitava pergunta, que se refere à preparação dos participantes dos eventos formativos as quatro entrevistadas afirmaram que não é solicitado qualquer preparação dos participantes, somente que eles estejam abertos para construir conhecimento na prática docente em inglês de forma colaborativa.

A partir dessa resposta nota-se que para participação dos eventos formativos não há seleção de professores conforme pré-requisitos, sendo necessário apenas que os participantes sejam da área de inglês e que estejam dispostos a participar da metodologia escolhida.

Quanto aos recursos pedagógicos na questão nove, utilizados nas formações, Bruni declarou que estes dependem de algumas variáveis, como o

planejamento prévio e da metodologia escolhida pelo formador, podendo ser usadas apostilas, *data shows*, *slides*, entre outros. Já Sarah e Fabi afirmaram que são usados computadores, caixas de som e materiais de papelaria. Melissa destacou a importância de se dar preferência para materiais mais práticos, como *post-its*, uma vez que servem como meios de discussão diante das restrições de recursos audiovisuais e acesso à internet.

Foi notado que todas as participantes atribuíram importância aos materiais pedagógicos para a execução das formações de docentes, sendo que os citados foram os de caráter eletrônico e os de papelaria.

Com relação à décima pergunta, que tratou sobre os temas de formação previstos para os próximos semestres e de que forma foram estabelecidos, Fabi relatou:

O uso do Scratch que é um software livre para a educação, como recurso digital em sala de aula, recursos digitais como ferramentas tecnológicas em sala e o uso do Google Classroom em sala de aula como ferramenta de apoio ao professor e de que formas foram estabelecidas, por sugestões de um encontro que tivemos em 2018 com professores, da rede tanto da capital quanto do interior. Fabi (APÊNDICE C)

Olha, a gente atende as demandas. Na maioria das vezes tem município que pega o catálogo e pede todas as formações que tem no catálogo, então a gente tem que, por exemplo, o município que pediu tudo, deixa eu lembrar, é bem longe, não é Guajará não é do perto de Guajará eu não lembro o nome, pediu todas as formações, que nós planejamos, dividimos em três momentos cada mês nós vamos atender com quatro componentes curriculares, então ele pediu doze formações, inclusive a parte de pedagógico os pedagogos vão também, vamos atender os pedidos deles mas de três vezes de três partes, qual é a nossa intenção, não deixar nenhum solicitante sem resposta, ele solicita por que ele está precisando, né, então nós estamos aqui para atendê-los, é o nosso trabalho. Sarah (APÊNDICE C).

Nós não temos ainda previsto nenhuma temática por que como eu falei para você é por demanda, né, nós só trambulamos por demanda, a Adriana Gama que é a nossa única formadora de língua inglesa que a gente tem no momento, ela já iniciou o projeto dela, foi solicitado de todos um projeto formação que vai para o catálogo e as outras formações a previsão é que seja por demanda ou a gente espera também que na jornada pedagógica do ano que vem ver qual a maior necessidade na área, nós não temo assim especificamente um tema já planejado para essa próxima etapa, justamente por isso né, por que a gente está trabalhando com demanda e nós só temos apenas uma formadora, aí não tem ainda especificamente um tema,

mas nós vamos fazer agora, está previsto para o dia 30 a nossa avaliação. Bruni (APÊNDICE C)

Olha, Bruna com certeza nessa pergunta eu penso na BNCC, a gente está nessa mudança aí no Brasil com a nova BNCC e aí a Base Comum Curricular ela é a base para que cada estado, cada cidade, cada município, cada escola desenvolva o seu próprio currículo como aqui no Amazonas já foi desenvolvido o RCA que é o Referencial Teórico do Amazonense, foi escrito pelas redatoras da BNCC e está esperando ir para o conselho e ser aprovado, no Brasil todo só o Amazonas e o Rio de Janeiro não tem seus referenciais aprovados pelo Conselho Estadual de Educação. Melissa (APÊNDICE C)

Ao observar as respostas, pude perceber uma ausência de alinhamento em relação ao planejamento dos temas para os eventos de formação dos próximos semestres, já que ainda haveria uma reunião para que todas as partes avaliassem as reais necessidades dos professores da capital e interior conforme as demandas. Penso ser importante que, embora o desencontro de informações, todas as participantes reconheceram ser importante o processo dialógico e democrático no atendimento da demanda, ao citar que os temas seriam escolhidos por sugestões de professores, escolha de temas por meio de um catálogo, ou ainda, temas presentes na BNCC (BRASIL, 2017), levando-se em conta os anseios daqueles que de fato sabem de suas necessidades

Na décima primeira questão, referente à organização e distribuição de professores-formadores nas áreas de conhecimento, a primeira participante relata:

A responsável de organizar esses formadores é coordenadora, do CEPAN para as formações tanto internas quanto externas, então é ela que faz essa distribuição, ela faz essa captação de professores, então no ano de 2019 nós estamos atendendo ao SAEB, onde a procura por Língua Portuguesa e Matemática é muito grande e nós não temos formadores para atender a essa demanda por que nós temos um professor de língua portuguesa e um de matemática então nós precisamos da parceria com o DEPPE, nós temos uma sala que é a sala onde esses formadores ficam esperando as demandas, nós temos um professor de história, nós temos dois de língua portuguesa que atendem a comunidade indígena, uma professora que atende LIBRAS e educação especial, nós temos uma pedagoga. Então é como é organizada a distribuição de formadores, quem vê isso é a coordenadora junto com a equipe responsável pela formação. Fabi (APÊNDICE C)

Sobre o exposto pela participante no que se refere ao atendimento ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), trago a informação que, de acordo com o site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio

Teixeira-INEP, o SAEB é uma avaliação realizada nas escolas públicas de caráter amostral e que não contempla o componente curricular inglês, como se vê abaixo:

No desenho dessa nova estrutura do CEPAN, são os comitês de formação que seriam por área de conhecimento, então tem a área de linguagem, matemática, todas as áreas e também temos educação indígena e educação inclusiva, mas assim, essas equipes não estão formadas ainda, por exemplo, língua portuguesa nós só temos dois, matemática nós só temos um formador, então essa estrutura que foi desenhada ainda não está composta, não está completa. Bruni (APÊNDICE C)

Com essa estrutura foi pensada em equipes por área de conhecimento, só que a nossa equipe ainda não está completa, temos componente curricular que não temos nenhum formador e temos componentes também que tem um formador para todo o estado, por exemplo, língua portuguesa nós estamos com dois formadores, um que atende muito as áreas indígenas e outro que está para atender todas as demandas, geralmente a gente tem um pouco de dificuldade de marcar as formações por que nós só temos um formador de língua portuguesa, por isso que as formações vão se estendendo (...) Inglês tem dois de Educação física nós temos dois.. Física nós não temos nenhum professor, química nós temos uma formadora que está na outra gerência, mas quando precisa ela vai, essas são as necessidades. Espanhol, por exemplo nós não temos nenhum formador, matemática temos dois, mas um já vai se afastar por conta da BNCC aí fica muito reduzida a equipe. Sarah (APÊNDICE C)

Olha essa organização, essa distribuição de formadores, não é feita assim que um professor chega aqui no CEPAN, por exemplo, o CEPAN recebe professores de diversas áreas, são bem recebidos e são colocados em algum lugar. Quando começa algum trabalho que é preciso trabalhar com formação, aí pega o professor por componentes, aí que vai ser... Ah.. tu entrou aqui agora tu é de biologia, vai ter uma formação de biologia, chamam todos os professores de biologia para se organizar com os outros professores de biologia, para vocês fazerem isso, na verdade eles já sabem por que tem a ficha né de cada pessoa, de cada formador aqui, então a responsável pela gerência de formação ela já sabe que professor é de cada componente e daí é organizado assim, por componente mesmo, por professor. Melissa (APÊNDICE C)

Foi percebido pelas respostas que, embora haja uma organização iniciada por área de conhecimento, ainda há uma necessidade de mais professores formadores serem selecionados para atender a demanda, como exposto por Fabi, Bruni e Sarah, sendo necessária por vezes, a colaboração do DEPPE para cedência de servidores, para que esses possam trabalhar como formadores em parceria com o CEPAN. Já Melissa mostrou desconhecer essa organização, relatando o que

observa por sua vivência, que na verdade, as equipes são formadas para os eventos formativos, pela formação de cada servidor que está à disposição do CEPAN.

A décima segunda questão refere-se ao componente que tem o maior número de formadores no referido centro, Bruni citou que atualmente é a modalidade indígena uma vez que esta é a maior demanda de formação apresentada ao CEPAN. Em contrapartida, Sarah afirmou que a educação física é atualmente o componente com o maior número de formadores, alcançando um total de três. Por último, Fabi declarou que o componente detentor do maior número de formadores é a língua portuguesa, posto que, é um dos mais procurados pelos professores. Já Melissa esclareceu que não tem conhecimento sobre a questão.

Nota-se que, mesmo frente às informações díspares, o componente curricular inglês não é nem citado como exemplo de componente com maior número de formadores. Presume-se que, no caso de inglês, há realmente pouca oferta de formadores que possam atender a todo o estado do Amazonas, o que é preocupante porque significa que o estado está aquém das necessidades escolares e pedagógicas para a formação escolar, pois, como trazido no Capítulo 1, o ensino de inglês não se configura apenas como mais uma língua ensinada, mas sim a possibilitação de que outras culturas e realidades sejam conhecidas e almejadas, considerando o desenvolvimento do mundo globalizado e interconectado, contribuindo, inclusive, para o desenvolvimento da perspectiva crítica do aluno.

A décima terceira questão se preocupou em compreender como se dá a escolha de professores formadores para os eventos formativos, em específico os de inglês e suas responsabilidades, Bruni declarou que, em geral, estes profissionais são selecionados por meio de indicação após o reconhecimento do perfil do mesmo e sua habilidade e capacidade de formar outros profissionais, sendo complementado, ainda, por Sarah que afirma que se leva em consideração os conhecimentos específicos do formador de inglês. Foi notada nessa questão da seleção de formadores e as suas responsabilidades que eles são identificados em decorrência de sua experiência e currículo.

Sobre esta questão, Melissa complementa:

Ele é escolhido através da formação dele, o CEPAN recebe professores de uma forma ou de outra e aí, se ele fosse formado em Língua Inglesa ele vai dar formação de Língua Inglesa ou se ele tiver uma outra qualificação, por exemplo no meu caso, eu sou professora certificada Google então eu dou formação Google e eu tenho muita

experiência com tutoria em EAD, então eu trabalho com tutoria em EAD aqui, eu estou nessas três frentes, mas ele é escolhido pela sua formação, pela graduação e as responsabilidades basicamente é de dar formação. Melissa (APÊNDICE C).

Outra participante também ressalta:

Bem, nós não temos prova, nós não temos realmente algo que venha captar o formador de inglês, temos apenas os nossos diretores que fazem essa escolha através do conhecimento que eles obtêm junto às coordenadorias por um trabalho desempenhado que foi um trabalho de destaque e que fez este professor chegar até a coordenação ou por indicações, da própria secretaria, por alguém que trabalha aqui e já viu o trabalho desse professor e quer que componha a equipe de formadores de inglês do CEPAN e as responsabilidades, é fazer formação assim que fomos solicitados mas quando não é possível nós temos que fazer tanto a parte administrativa junto aos nossos superiores, diretores, coordenadores, gerentes como participar de todas as formações existentes no Centro, por que você está apto a trabalhar em qualquer setor então, essas são realmente as nossas atribuições e as nossas responsabilidades, nós não temos responsabilidade específica, nós podemos ser atendentes de formações até palestrantes em uma formação. Fabi (APÊNDICE C)

Ao se observar as respostas desta questão, foi notado que as escolhas são realizadas por meio de indicação após o reconhecimento do perfil, bem como conhecimentos específicos do inglês. Por fim, foi também observado que o professor formador colabora em todas as formações, de alguma forma, presume-se que isto ocorra pela alta demanda de formações e pouca disposição de formadores por componente curricular.

A décima quarta questão, que é concernente à possível contribuição de pesquisas para a atuação de professores de inglês, Bruni expressa que deposita nessas pesquisas, a expectativa de uma análise do trabalho realizado no CEPAN, promovendo assim uma autoavaliação. Corroborando este pensamento, a professora Sarah declara que pesquisas similares se mostram importantes para a melhoria dos processos da formação de professores no CEPAN. Fabi complementou ainda mais seu discurso ao apresentar possíveis contribuições para os alunos, por fim, Melissa avaliou que é importante para se saber o que realmente o professor quer aprender, para que mais eventos formativos que atendam às reais expectativas dos professores sejam elaborados pelo CEPAN, considerando assim a opinião dos docentes.

Constata-se que todas as participantes reconhecem a relevância de

pesquisas que se assemelham ao presente estudo como uma forma de perceber a necessidade de avaliação dos processos internos, sendo ainda identificados os impactos tanto nos professores em formação quanto nos alunos que possivelmente serão beneficiados.

A décima quinta questão deixou um espaço aberto aos participantes para que pudessem acrescentar alguma informação, com quaisquer comentários adicionais, se assim desejassem. Diante disso, obtive respostas das seguintes entrevistadas:

Penso que essa pesquisa sobre formação pode contribuir, isso aqui tudo tem que ser a favor do professor que está no chão da escola pois eles que impactam diretamente no aluno, estou falando deles que é para chegar mais perto dos alunos, então essas coisas têm que ser bem voltadas para as necessidades deles e do contexto que eles estão. Melissa (APÊNDICE C)

[...] então assim, se trabalha para ver o que precisa mudar para melhorar, o que precisa é realmente a gente ter uma **política de formação**, que nós ainda não temos, então são ações esporádicas, embora planejadas, mas não está legal por que não tem o respaldo legal, então a gente faz da forma que a gente acha que está certo e dentro das nossas possibilidades (**Grifo meu**) Bruni (APÊNDICE C)

A necessidade dos alunos realmente deve ser considerada, pois é para eles o preparo docente, será nos alunos o reflexo da qualidade do ensino, portanto, considerar a realidade docente e relacioná-la às teorias, mantendo a relação entre teoria e prática, como foi assinalado no capítulo 1, significa ter como foco os impactos gerados ao aluno, como bem trouxe Melissa.

No exposto por Bruni pode se perceber a necessidade de se potencializar a formação contínua dos docentes, mas, não pode ser ignorado que algumas recomendações são dadas, ainda que sejam necessários maiores direcionamentos para a efetivação do aprimoramento destes docentes, assim, em complemento ao que foi exposto pela participante, ressalto que aos professores brasileiros está assegurado o direito à formação contínua, como observado a seguir:

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (PNE, meta 16, BRASIL, 2014).

Ou seja, mesmo com a existência de recomendações legais, pouco investimento tem sido feito à formação contínua dos professores de inglês no estado do Amazonas, por parte da Secretaria estadual, o que necessita de urgente atenção, em busca do compromisso com a educação das crianças e adolescentes em formação.

As demais respostas, foram:

[...] no mais eu quero te desejar, boa sorte, boa escrita, essa parte de escrita, onde você vai pegar essa coleta de dados vai argumentar com os teóricos vai colocar a sua opinião que é um trabalho difícil, mas é gratificante e agradecer a oportunidade de contribuir com o teu trabalho, te desejar boa sorte, muitas bênçãos e parabéns pela escolha da temática porque a formação também é uma paixão minha, obrigada, viu. Sarah (APÊNDICE C)

Finalizo falando que as formações com tecnologia digital, buscam utilizar essa tecnologia para fazer o bem, utilizar a tecnologia para que o professor possa mostrar que o aluno não pode ficar só no *WhatsApp* e no *Facebook* mas que você pode pegar um vídeo, você pode captar palestras, você pode se interessar e crescer também como profissional. Realmente depois que eu tive essa experiência com o AVA eu vi o quanto é importante você mostrar ao aluno a importância do ensino a distância e não apenas o ensino presencial. Fabi (APÊNDICE C)

Após a análise dos roteiros de entrevistas semiestruturadas, pude encontrar as respostas para os questionamentos iniciais feitos para a pesquisa, quais sejam a) Como vem se dando a formação contínua dos professores de inglês do Ensino Médio da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino – SEDUC/AM?; b) Quais são as suas necessidades de formação?; c) Que possibilidades de formação para esses professores podem ser sugeridas à SEDUC/AM?

Então, pude analisar como vem se dando a formação contínua dos professores de inglês do Ensino Médio da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino – SEDUC/AM. Tal formação ocorre com muita dedicação do CEPAN, com planejamento, organização, empenho e pesquisa da equipe do CEPAN. No que se refere aos cursos de pós-graduação, é visivelmente insatisfatório, por meio da análise dos dados, devido a pouca oferta diante do expressivo número de professores de inglês.

No entanto, embora sejam visíveis os esforços do CEPAN e dos professores, buscando externar pontos positivos sobre a questão de formação contínua da SEDUC/AM, parece ainda não atender às expectativas dos professores de inglês,

pela pouca frequência de eventos de formação e além disso, há professores que alegam nunca terem participado das seleções para formações contínuas da SEDUC/AM ou, ainda, das formações específicas de inglês, promovidas pelo CEPAN como exposto várias vezes anteriormente e a seguir:

Sobre as formações contínuas de pós-graduação eu avalio péssimo porque faz muitos anos que não tem incentivo nenhum, sempre que tem alguma coisa a SEDUC sempre avisa para ontem, então é complicado e não tem, pelo que eu saiba, nunca mais teve isso daqui, pelo menos nunca mais me comunicaram sobre isso e faz anos. [...] Sobre os cursos do CEPAN, não posso avaliar, não tenho como avaliar, nunca participei, nunca fui informada. Querida (APÊNDICE B)

Este dado revela a necessidade de atenção por parte da SEDUC/AM em oferecer formação contínua aos professores de inglês, pois, como foi trazido por vários autores no capítulo 1 deste trabalho, a formação contínua potencializa a relação entre teoria e prática, além da perspectiva crítica, então a ausência dela pode comprometer a qualidade do ensino e do aprendizado dos alunos, deixando o risco de que as aulas se tornem desatualizadas e tecnicistas, pois tanto o professor sem a contínua relação teórico-prática quanto os alunos sem novidades metodológicas podem perder a motivação ao serem “bombardeados” pelas tarefas rotineiras.

Em contrapartida, a participante Flor de Liz relata:

Eu avalio de suma importância, as parcerias de pós-graduação da SEDUC/AM, uma vez que, nós como professores podemos melhorar o nosso desempenho em sala de aula, mediante aos cursos oferecidos. Eu não me lembro de ter feito nenhum pela SEDUC-AM, mas se eu tivesse feito com certeza, se tivessem me oferecido, com certeza eu teria feito, então acredito que para nós como professores é maravilhoso ter uma formação contínua com professores qualificados e cursos que ofereçam melhorias no nosso desenvolvimento em sala de aula. Sobre os cursos do CEPAN, pelas duas formações que eu participei, eu avalio assim, de grande importância e eu acredito que esses cursos para mim, dentro da sala de aula me garantiram uma melhoria, como professora e eu gostei muito da formação que foi oferecida, bem dinâmica, bem divertida, com recursos metodológicos que não me foram apresentados durante a minha formação e somente lá que eu pude verificar esse tipo de treinamento, então eu acredito que, os dois eventos que eu participei, que eu me lembro, foram de grande importância. Flor de Liz (APÊNDICE B)

Sobre as suas necessidades de formação (que foi a segunda pergunta feita neste trabalho), observo que os professores citam por várias vezes temas voltados a ludicidade, questões culturais comuns ao idioma e dos países falantes de inglês, questões socioemocionais, bilinguismo, a contextualização da língua e ao uso de novas tecnologias. Estas questões são importantes, mas devemos lembrar que a formação teórica também é imprescindível e pode ser possibilitada pelos cursos de formação contínua, ampliando a capacidade metodológica do docente ao relacionar os debates teóricos com a realidade profissional, o que, talvez, os professores não tenham considerado justamente pela falta de contato com os cursos e seus possíveis conteúdos teórico-práticos. Não somente isso, é válido ressaltar que os professores também relatam o papel importante da estrutura da escola, que está diretamente ligada ao desenvolvimento dos conhecimentos que podem ser adquiridos nas formações, como exposto a seguir pelos participantes:

Como trabalhar as atividade lúdicas literatura, cultura dos países que falam a língua estrangeira, seria interessante a questão tecnológica também, mas que a SEDUC desse um apoio tecnológico, então hoje na minha escola temos quatro computadores funcionando que é o laboratório de informática e só vieram liberar esse laboratório no final do ano, então eu não tive como trabalhar a parte de tecnologia e o laboratório 1 a gente não pode usar, então existe um laboratório que o ano todinho funcionou mas eu não pude trabalhar audiovisual com os meus alunos o ano inteiro por que eu não tinha o aparato físico tecnológico, então já que nós temos essa dificuldade, não adianta a SEDUC nos dar formação de uso de tecnologias se nós não temos essa tecnologia em larga escala para os nossos alunos. Eva (APÊNDICE B)

[...] trazer a língua inglesa para o dia a dia do alunos, tentar essa aproximação mais lógica da língua, por que, quer queira, quer não a gente ainda tem um pouco de dificuldades e interação deles inclusive, parte do meu mestrado está um pouco interligado a esse tema de como chegar no aluno, de como fazer com que ele se ache através de qual método, e que nós conseguíssemos nos aproximar, por que, infelizmente, ainda atualmente, nós sentimos essa pequena barreira, o aluno de alguma tem uma certa negatividade, vamos colocar nesse contexto, de que aquilo vai ser bom para ele de aceitar um novo idioma estrangeiro e nós estamos falando da língua inglesa, é importante para a vida dele. Lô (APÊNDICE B)

Olha, no momento, a gente está assim em uma situação bem necessitada, eu coloquei aqui como ensinar inglês para estrangeiros que falam espanhol e só um pouco de português, então a gente está necessitando disso, por que a gente está recebendo vários estrangeiros ai dentro da nossa sala de aula e a gente não sabe muitas vezes como fazer com que esse aluno aprenda uma língua

que ele não sabe falar, ele está vivendo em um local que ele não sabe a língua do local e fala a língua do local deles, que no caso é Espanhol, Português e Inglês, ele fala espanhol, mas não sabe muito bem o português e aí não sabendo o português ele não sabe como entender o inglês, por que a gente explica no inglês e muitas vezes em português, como é que uma criança vai conseguir se adaptar a essa aprendizagem, com uma confusão de línguas, que nem ele mesmo as vezes, coitado, não está se entendendo se comunicar com o outro mas não consegue. Paty (APÊNDICE B)

Em relação a quais possibilidades de formação para esses professores que podem ser sugeridas a SEDUC/AM (que foi a terceira pergunta deste trabalho), a partir da análise das entrevistas, percebo que os desafios do trabalho pedagógico podem colaborar para desenvolver estratégias formativas em conjunto com os docentes, momentos de escuta, envolvendo estes nos processos de planejamento, desenvolvimento e avaliação das propostas, bem como analisar suas percepções no que se refere às estratégias formativas vivenciadas antes por cada um deles.

No que se refere às questões de pouca oferta de vagas em formações, o ensino híbrido (em inglês, *Blended Learning*) com os temas escolhidos pelos professores pode ser uma possibilidade a ser considerada, como exponho a seguir, como um construto definido por Tori (2009, p. 121) como sendo “a tendência de combinar atividades de aprendizagem face a face com atividades desenvolvidas a distância”. Embora constituam uma tendência educacional da contemporaneidade, Dillenboug, Schneider e Synteta (2002) salientam que a criação dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem – AVAs, não podem garantir a aprendizagem, pois devem integrar os contextos pedagógicos que sejam agregados pelo uso de recursos facilitadores da aprendizagem.

No próximo capítulo desta dissertação, no qual teço as Considerações Finais, resgato os três objetivos que deram suporte ao estudo, bem como faço uma síntese dos resultados alcançados. Ademais, faço referências a algumas implicações deste estudo para o processo de formação contínua de professores de inglês da SEDUC/AM, por fim, finalizo com encaminhamentos para futuras pesquisas e aponto possíveis contribuições oriundas deste trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao elaborar as considerações finais desta pesquisa, que teve como objetivo geral investigar aspectos concernentes à formação contínua de professores de inglês do Ensino Médio da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino – SEDUC/AM, a fim de encontrar caminhos e possibilidades para melhorias a partir da percepção de como vem se dando essa formação e ainda, identificar as necessidades de formação contínua dos professores, discorro, inicialmente sobre a trajetória deste estudo, as possíveis limitações da pesquisa, aponto sugestões para trabalhos futuros e trago algumas implicações desta pesquisa para a formação de professores.

Concernente à trajetória deste estudo, ele procurou investigar aspectos da formação contínua de professores de inglês do Ensino Médio da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino – SEDUC/AM, se esta atende às necessidades dos professores e ainda, busca apontar caminhos e possibilidades de formação a partir da análise dos dados.

As perguntas que nortearam a pesquisa, respondidas anteriormente, são retomadas de modo resumido no quadro a seguir:

a) Como vem se dando a formação contínua dos professores de inglês do Ensino Médio da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino – SEDUC/AM?;

b) Quais são as suas necessidades de formação?;

c) Que possibilidades de formação para esses professores podem ser sugeridas à SEDUC/AM?. Então, as respostas são:

Quadro 10 – Perguntas e principais achados da pesquisa

Perguntas de Pesquisa	Principais achados da pesquisa
Como vem se dando a formação contínua dos professores de inglês do Ensino Médio da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino – SEDUC/AM?	<ul style="list-style-type: none"> ✓ realizada em parceria com o DEPPE em algumas ações ✓ realizada na capital e no interior ✓ realizada por meio de demanda dos professores e construção de catálogo de formações ✓ realizada com base em documentos oficiais como a BNCC e os documentos instrucionais internos da SEDUC/AM ✓ poucos formadores específicos de inglês ✓ pouca frequência de eventos formativos para professores de inglês
Quais são as suas necessidades de formação?	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Aprimoramento teórico (análise minha, pois os entrevistados não destacaram, e isto deu o alerta de que, justamente por falta de contato teórico que explique a importância da relação teórico-prática, eles têm esquecido) ✓ disponibilização de material didático adequado aos contextos escolares da SEDUC/AM ✓ adequação da estrutura física da escola para a aplicação de aulas com temáticas tecnológicas ✓ aprimoramento linguístico ✓ participar de encontros formativos conduzidos por especialistas e com foco na prática pedagógica para o ensino do inglês ✓ lidar com o desinteresse dos alunos pelo aprendizado do inglês, mesmo sabendo de sua importância ✓ ser valorizado profissionalmente

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ participar de encontros formativos que contemplem temas como: metodologias e técnicas de ensino; uso de novas tecnologias, desinteresse discente; material didático; literatura americana e inglesa, questões culturais, atividades lúdicas, literatura infantil, uso de tecnologias para estudar para provas de vestibular, metodologias criativas, interação professor-aluno, a importância do inglês, técnicas de leitura específicas para o Ensino Médio, bilinguismo, inglês para alunos falantes de espanhol, como lidar com alunos usuários de drogas, construção de materiais para o ensino do inglês, como fazer passeios pedagógicos utilizando o inglês.
<p>Que possibilidades de formação para esses professores podem ser sugeridas a SEDUC/AM?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Uso das tecnologias da informação e comunicação – TICs ✓ ensino híbrido ✓ novas práticas pedagógicas ✓ Literatura Infanto-juvenil ✓ Inglês para vestibulares ✓ Intensificação de eventos formativos online ✓ ampliação das parcerias de formação de pós-graduação para os professores de inglês

Fonte: Elaborado pela autora com base nos Roteiros das Entrevistas Semiestruturadas (APÊNDICE B).

Embora tendo respondido às questões deste estudo no decorrer do trabalho e sintetizadas neste quadro, o que poderia indicar o fim da trajetória a ser realizada, penso que mais caminhos poderiam ser trilhados, a partir das reflexões oriundas das entrevistas. Por esse motivo, minha caminhada com esta pesquisa pedia por mais uma possibilidade, o qual se encontra detalhado a seguir.

Apesar de que possa parecer um exagero, afirmo que não tive nenhuma dificuldade durante a aplicação dos instrumentos da pesquisa. Os participantes, bem como as coordenações e diretorias responsáveis pelas autorizações para visitas ou consulta de arquivos, na SEDUC/AM foram compreensivos e colaborativos durante todo processo e, sabendo da pesquisa, pensaram no que ela poderia colaborar com a Secretaria, logo, afirmo que embora meu lugar de fala seja o meu contexto neste estudo, os resultados desta pesquisa não sofreram quaisquer interferências de terceiros nas respostas. A limitação maior foi a minha própria como pesquisadora, buscando aprender sempre um pouco mais para que os resultados pudessem realmente retratar a realidade nesta dissertação, além o inesquecível período de pandemia que afetou a todos, direta e indiretamente, impactando e dificultando, inclusive, o andamento de pesquisas. No que se refere aos futuros trabalhos, teço abaixo a seguinte consideração:

Esta é uma investigação inédita no que se refere aos professores de inglês do

estado do Amazonas. Embora seu contexto tenha sido a SEDUC/AM, se observadas as particularidades de cada relato, será possível adotar esta pesquisa como parâmetro e referência para outros contextos, quer em redes de ensino privadas ou públicas no próprio estado do Amazonas ou ainda, em outros programas de formação contínua no Brasil, visando a melhoria da qualidade da Educação Básica.

Enquanto surpresa que surgiu durante a pesquisa, por meio das entrevistas, apresentou-se a fragilidade sentida e vivenciada pelos docentes na SEDUC, a ponto de não sentirem suporte para melhorar continuamente a formação e, conseqüentemente, melhorar o exercício do ensino aos alunos. Falhas estas que necessitam de intervenção.

Penso que a melhoria da qualidade na educação passa por investimentos. Por sua vez, todo investimento a ser feito na formação contínua de professores necessita ser planejado assim como demais decisões que busquem melhorar a qualidade da educação básica. Acredito que algumas sugestões de investimento a serem consideradas são as seguintes:

- a melhoria das condições de trabalho dos profissionais da Educação, a partir dos recursos públicos para a Educação Básica;
- medidas transformadoras quanto à valorização do professor de inglês;
- maior carga horária de inglês por turma nas escolas públicas, o que pode garantir maior aprendizado para os alunos, porém implicando em um significativo aumento no número de contratação de professores de inglês, para que não ocorra sobrecarga e insatisfação por parte dos professores.
- maior número de professores formadores de inglês no CEPAN
- a criação de possibilidades que contribuam para que os professores em da rede estadual possam ampliar seus horizontes sobre o ensino e sua prática em sala de aula, a partir de eventos de formação, bem como oportunidades de especialização e pós-graduação;
- a visível necessidade de se construírem políticas públicas que compreendam o direito à Educação como garantia de um acesso com qualidade e equidade;
- o constante acompanhamento que possa garantir a execução de políticas públicas estabelecidas.

A busca pela construção de uma política pública capaz de direcionar a formação contínua na SEDUC/AM me motivou do começo ao fim nesse processo. Pois a Secretaria estando ciente das demandas de seus professores, é possível que ela possa criar iniciativas de formação contínua que estejam em consonância com as necessidades dos professores, para que essa formação seja mais bem realizada. Como vimos, há muitas lacunas a serem preenchidas para que haja uma política pública de formação contínua, como investimentos em cursos e seus respectivos recursos humanos, tecnológicos e de infraestrutura, no sentido de uma formação que vai desde a graduação, perpassa pela formação *lato sensu* e *stricto sensu*, e continua no cursos pós-formação acadêmica e “formal”.

Esta pesquisa pode ainda contribuir para a Linguística Aplicada no que diz respeito ao fomento de discussões sobre o uso de análise de necessidades como um recurso mais presente e mais utilizado de se observar formações contínuas para professores de inglês.

Após as considerações estabelecidas ao longo deste trabalho, espero que ele possa contribuir para a adequação de políticas públicas de formação no estado do Amazonas, levando-se em consideração a contribuição que os formadores podem dar às políticas de formação. Espero, ainda, que a SEDUC/AM possa refletir acerca da importância de reformular sua política de formação e de se adaptar às reais necessidades expostas por seus docentes de inglês, em vista de se ter um processo formativo mais participativo, mais convidativo e com mais confiabilidade perante os professores.

A partir da análise das entrevistas, penso que uma relação dialógica entre os professores de inglês da SEDUC/AM se faz necessária, logo, acredito que o resgate da Associação de Professores de Inglês – APLIEAM que foi criada em 2006, seria interessante nesse sentido. Para confirmar o exposto, recorro a Leffa (2001, p. 333-355), para quem:

As associações de professores podem desempenhar dois papéis importantes na formação do professor, um interno e outro externo. Internamente, a associação pode promover a interação entre seus associados, basicamente pondo os professores em contato uns com os outros para a troca de ideias e experiências. Externamente, espera-se que a associação contribua para a defesa dos interesses de seus associados.

Em relação especificamente à SEDUC/AM, penso que uma vez que o CEPAN, possui uma gerência de parcerias, como citado por participantes desta pesquisa, tal informação me leva a refletir em um possível trabalho em conjunto para as futuras formações, com a presença das universidades cada vez mais atuantes junto à Educação Básica em duas situações: oferta maior de oportunidades para cursos de especialização e pós-graduação; parcerias com universidades e escolas particulares de inglês que possam agregar em formações contínuas específicas para professores de inglês. Adicionalmente, cito ainda a importância do fortalecimento das relações institucionais entre a SEDUC/AM com as Embaixadas dos países falantes de inglês, pois, como citado neste trabalho, oportunidades de formação são oferecidas por essas entidades governamentais, isto posto, pode colaborar no trabalho de formação contínua da SEDUC/AM para que as necessidades dos professores de inglês possam ser contempladas.

A conquista da finalização de uma pesquisa como uma dissertação significa, para mim, o início de um novo ciclo. A partir das reflexões deste trabalho, fiquei feliz por saber que pode mostrar caminhos, ao revisitar as experiências passadas de cada participante, mas não somente isso, ela pode colaborar para novas perspectivas no âmbito da formação contínua. Devido a este fato, penso ser necessário retomar a trajetória realizada ao longo desses dois anos do curso.

O primeiro ano do Curso de Mestrado ora concluído, 2018, foi árduo por precisar ter tido que lidar com a realidade de estar trabalhando e estudando, sendo assim, dependia bastante da colaboração e compreensão, bem como da parceria de muitos colegas servidores e chefias diretas e indiretas, para que eu pudesse comparecer às aulas na UFAM, para o cumprimento das disciplinas exigidas.

O segundo ano, 2019, foi muito bom pela experiência da qualificação que antecedeu a defesa, como de praxe, pela geração dos dados, pelas visitas às escolas para realização das entrevistas e aplicação dos questionários e ainda, a finalização das disciplinas. Nesse período, atendi ainda à solicitação da UFAM em relação a exames de proficiência de língua estrangeira para os mestrandos.

Infelizmente, o mundo inteiro precisou parar por conta da pandemia do Novo Coronavírus no início de 2020. Jamais esquecerei o quão letal essa doença foi e ainda está sendo para todos. Em meio a abalos psicológicos pela perda de entes queridos, crises de ansiedade assolando os cidadãos, continuei a análise de dados, mesmo frente a estas dificuldades incomuns. Conteí muito com o apoio de meus

familiares, colegas de trabalho da SEDUC/AM e de minha orientadora, Professora Dra. Marta de Faria e Cunha Monteiro, o que foi fundamental para meu amadurecimento como pesquisadora como profissional da educação e como ser humano. O aprendizado vivenciado e a caminhada para a construção do conhecimento neste período, foram transformadores e inesquecíveis no meu caminho acadêmico.

Por fim, a partir dos resultados desta pesquisa, espero que esta dissertação possa, também, contribuir para o Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada – LADI, liderado pelas professoras Dra. Fernanda Dias de Los Rios Mendonça e Dra. Marta de Faria e Cunha Monteiro, principalmente por incentivar a pesquisa no que se refere às necessidades dos professores de inglês em sua prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Tendências na formação continuada do professor de língua estrangeira. APLIEMGE: ensino e pesquisa. **Publicação da Associação dos Professores de Língua Inglesa do estado de Minas Gerais**, Belo Horizonte, n. 1, p. 29 - 41, 1997.

ALMEIDA, C. S. **A formação contínua de professores de língua inglesa da rede municipal pública de ensino de Vitória, ES, à luz da análise de necessidades.** 2014. 228 f. Tese - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

ALVARADO-PRADA, L. E.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, n. 30, p. 367-387, 2010.

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas (SEDUC/AM). Disponível em: <http://www.educacao.am.gov.br/2018/11/em-parceria-com-a-embaixada-americana-seduc-promove-formacao-para-professores-da-rede-publica-estadual-do-amazonas>. Acesso em: 23 set. 2019

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas (SEDUC/AM). **Plano Institucional do Centro de Formação Profissional Pe. José de Anchieta** – CEPAN. Manaus, Amazonas, 2016a.

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas (SEDUC/AM). **Instrução Normativa 002/2016** - Lotação de Professores. Manaus, Amazonas, 2016b.

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas (SEDUC/AM). **Histórico da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino.** Manaus, Amazonas, 2015.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar.** Campinas, SP: Papirus, 1995.

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

ARGYRIS, C.; SCHÖN, D. A. **Theory in practice.** San Francisco: Jossey Bass, 1974.

ASSIS-PETERSON, A. A. de; SILVA, E. M. N. “Não tenho estoque de sonhos para me manter em pé”: construção de identidades de uma professora de inglês. *In*: BARROS, S. M. de; ASSIS-PETERSON, A. A. de (Orgs.). **Formação crítica de professores de línguas: desejos e possibilidades.** São Carlos: Pedro e João Editores, 2010. p. 145-174.

BARBIER, J. M.; LESNE, M. *L'analyse des besoins en formation.* Paris: Robert Jauze, 1986.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo.* Lisboa: Edições 70, 1977/2016.

BOLZAN, D. P. V.; FIGHERA, A. C. M. Formação de professores: reflexões sobre o ensino da língua inglesa para crianças. **Revista Digital de Políticas Linguísticas (RDPL)**, n. 3, 2011.

BORGES, M. J. A. A. **A formação do professor de língua inglesa: desafios no desenvolvimento das habilidades de compreensão e produção da oralidade.**

2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2015.

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

BRASIL. MEC. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de coleções didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2014. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012.

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

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB: 9394/96**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Lei Federal nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: 18 set. 2017.

BRASIL. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 25 de jun de 2014.

BRASIL. **Resolução Nº 4, de 17 de dezembro de 2018**. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica.

CELANI, M. A. A. Uma abordagem centrada no aluno para os Cursos de Letras. In: M. A. A. C. (Ed) **Ensino de línguas**. Cadernos PUC, nº 17. São Paulo: EDUC, 1984a.

CELANI, M. A. A. Considerações sobre a disciplina “Prática de ensino de Inglês” nos Cursos de Licenciatura. In: M. A. A. C. (Ed) **Ensino de línguas**. Cadernos PUC, nº 17. São Paulo: EDUC, 1984b.

CELANI, M. A. A. A Relevância da Linguística Aplicada na Formulação de uma Política Educacional Brasileira. In: FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L. M. B. (orgs.) **Aspectos da Linguística Aplicada – Estudos em Homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn**. Florianópolis: Insular, 2000.

CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: Leffa, V. J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. 2001.

CELANI, M. A. A.; MAGALHÃES, M. C. C. Representações de Professores de inglês como Língua Estrangeira sobre suas Identidades Profissionais: Uma Proposta de Reconstrução. In: MOITA LOPES, L. P.; BASTOS, L. Cabral (Orgs.). *Identidades: Recortes multi e interdisciplinares*. Campinas, SP: Mercado de Letras. p. 319-338. 2002.

CHAGAS, E.J. **Uma abordagem crítica no ensino de língua inglesa: relevância e perspectivas para a formação profissional**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2014.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga-PT, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

CHIZZOTTI, A. A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2006.

COLLINS, H. Formação continuada on line para professores de inglês: uma experiência de integração entre docência, pesquisa e extensão. In: TELLES, J. A. **Formação inicial e continuada de professores de línguas**. Campinas: Pontes, 2009.

CORRÊA, E. S. **A política de formação de professores de língua inglesa e os desafios da prática cotidiana na escola pública**. 2018. 224 f. Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Manaus - AM, 2018.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. O drama do ensino de inglês na escola pública brasileira. In: ASSIS-PETERSON, A. A. (ORG) **Línguas Estrangeiras: para além do método**. São Carlos: Pedro e João editores, Cuiabá: Ed. VFMT, 2008.

CUNHA, M. C.; SILVA, W. M. O desafio de aprender a aprender na formação de professores de línguas estrangeiras. **Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina, n. 17/1, p. 44-73, jun. 2014.

CUNHA, M. J. O anteprojeto de LDB da ANDES e o ensino de línguas estrangeiras. In: IX ENPULI, 1990, Natal. **Anais**. Natal: UFRN, 1990. p. 8-14

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DI GIORGI, C. A. G. *et al.* **Necessidades formativas de professores de redes municipais: contribuições para a formação de professores crítico-reflexivo**. SciELO-Editora UNESP, 2010.

ERICKSON, F. Qualitative Methods. In: LINN, R. L.; ERICKSON, F. (eds.) **Quantitative Methods, Qualitative Methods**. Macmillan, New York, v. 2, p. 75-194, 1990.

ERNY, P. Etnografia, etnologia, antropologia. In: _____. Etnologia da educação. Rio de Janeiro: Zahar: 1982.

ESTRELA, M. T.; Rodrigues, A.; Moreira, J. e Esteves, M. **Necessidades de Formação Contínua de professores: Uma tentativa de Resposta a Pedidos de Centros de Formação.** Revista de Educação, vol VII, nº2, 129-149.1998.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREITAS, M. A.; BELINCANTA, C. I.; CORRÊA, H. C. M. Professores de língua inglesa em formação: mudando crenças e atitudes. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 39, 2002.

GALINDO, C. J. Análise de necessidades de formação continuada de professores: uma contribuição às propostas de formação. 2011. 380f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) -Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011.

GILLHAM, B. **Developing a questionnaire.** New York: Continuum, 2000

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 1997.

GIMENEZ, T. N.; CRISTOVÃO, V. L. L. Derrubando paredes e construindo pontes: formação de professores de língua inglesa na atualidade. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 4, n. 2, p. 85-95, 2004

GIMENEZ, T. N. Currículo e identidade profissional nos cursos de Letras/inglês. In: TOMITCH, L. M. B.; ABRAHAO, M. H. V.; DAGHLIAN, C.; RISTOFF, D. (orgs.). **A interculturalidade no ensino de inglês.** Florianópolis: UFSC, 2005. p. 331-343

GUIMARÃES, D.Q. **Formação crítico-reflexiva de professores de inglês na UEG: uma proposta em implementação.** 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2005.

KORTHAGEN, F. A prática, a teoria e a pessoa na formação de professores. **Educação, Sociedade & Culturas**, v. 36, p. 141-158, 2012.

LAFON, R. Vocabulaire de Psychopedagogie et de Psychiatrie de e'enfant. Paris: Presses Universitaires. 1979.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and Principles in Language Teaching.** Hong Kong: Oxford University Press, 2000

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, V. J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão.** Pelotas (RS), 2001. p. 333-355.

LEFFA, V. J. **Ensino de línguas: passado, presente e futuro.** Rev. Est. Ling., Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 389-411, jul./dez., 2012.

LESSA, A. C.; PENNA, L.; GAZOTTI-VALLIM, M. A. CELANI, Maria Antonieta A. **Reflexões e Ações (Trans) Formadoras no ensino-aprendizagem de Inglês**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

LIBERALI, F. C.; MAGALHÃES, M. C. C. Formação de professores e pesquisadores: argumentando e compartilhando significados. *In*: TELLES, J. A. T. **Formação inicial e continuada de professores de línguas**. Campinas: Pontes, 2009.

LONG, M. H. *Second language need analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

MASLOW, A. As necessidades de conhecimento e o seu condicionamento pelo medo e pela coragem. *In*: DEUS, J. D. de. (Org.). **A crítica da ciência: sociologia e ideologia da ciência**. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

MARTINS, T. H. B. Reflexões sobre a formação de professores de inglês como língua estrangeira. **Revista de Educação**, v. 10, n. 10, 2015.

MATEUS, E. F.; RORRATO, D. C. C. P. Resenha. **Signum: Estudos da Linguagem**, v. 17, n. 2, p. 420-423, 2014.

MOITA LOPES, L. P. A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. *In*: BARBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (org.). **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. São Paulo: Mercado de Letras. 2003.

MONTEIRO, M. F. C. **Representações de professores de inglês em serviço sobre a Abordagem Instrumental**: um estudo de caso. 2009. 94 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

MONTEIRO, M. F. C. **Discurso, identidade e agentividade de professores de L2 no PARFOR/AM**: um estudo à luz do letramento crítico (LC). 2014. 224 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis - SC, 2014.

OLIVEIRA, A. C. T. **Formação continuada de professores de língua inglesa**: suas crenças e expectativas. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2012.

PENNYCOOK, A. **A linguística aplicada dos anos 90**: em defesa de uma abordagem crítica. *In*: SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. C. (org.). *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras. 1998.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PESSOA, R. R.; URZÊDA-FREITAS, M. T. de. Ensino crítico de línguas estrangeiras. *In*: FIGUEIREDO, F. J. Q. **Formação de professores de línguas estrangeiras**: princípios e práticas. Goiânia: Editora da UFG, 2012. p. 57-80.

PRETTO, N. de L.; RICCIO, N. C. R. A formação continuada de professores universitários e as tecnologias digitais. **Educar em Revista**, n. 37, p. 153-169, 2010.

RAMOS, R. C. G.; FIDALGO, S. S.; SPRENGER, T. M. Formação inicial de professores de língua inglesa: O glocal em articulações entre universidade e escolas. **The ESpecialist**, v. 39, n. 1, 2018.

RAMOS, R.; LESSA, A. B. C. T. Ensino-aprendizagem de línguas e formação de professores à luz de representações. *In*: SILVA, Kleber da (Org.). **Crenças, Discursos e Linguagem**. Campinas: Pontes Editores, 2010.

RODRIGUES, M. A. Necessidades de Formação: contributo para o estudo das necessidades de formação dos professores do ensino secundário. Universidade de Lisboa, Lisboa, 1991.

RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. A análise de necessidades na formação de professores. Porto: Porto Editora, 1993.

RODRIGUES-JÚNIOR, A.S. *In*: SILVA, K. A.; ARAGÃO, R. C. **Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios**. Campinas: Pontes, 2013.

RODRIGUES, L. C. B. A Formação do Professor de Língua Estrangeira no Século XXI: entre as antigas pressões e os novos desafios. **Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina, n. 19/2, p. 13-34, dez. 2016.

ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O. Formação continuada: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores. **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, n. 30, p. 285-300, 2010.

SANTANA, A. C. M. **Percepções sobre as necessidades de formação continuada dos gestores dos professores de língua portuguesa e inglesa: algumas reflexões**. 2010. 2001f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara, 2010.

SANTOS, K. A formação do professor de língua inglesa no cenário brasileiro: crenças e experiências como fatores de (trans) formação da prática pedagógica. **Signum: Estudos da Linguagem**, v. 14, n. 1, 2011.

SANTOS, L. I. S.; RAMOS, R. C. G; SILVA, Albina Pereira da Pinho. Identidades profissionais de professoras da área de linguagens. **Comunicaciones en Humanidades**, n. 4, p. 397-410, 2017.

SILVA, M. O. E. A análise de necessidades de formação na formação contínua de professores: um caminho para a integração escolar. 2000. 203f. Tese (Doutorado em Educação) -Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.2000.

SILVA, A. T.; CARVALHO, D. T.; TEIXEIRA, L. A. S. A prática exploratória no NUCLI-UFC: uma experiência colaborativa de formação de professores. **Revista Letras Raras**, v. 5, n. 1, p. 2017.

SOCZEK, D. PIBID como Formação de Professores: reflexões e considerações preliminares. **Formação Docente–Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 3, n. 5, p. 57-69, 2011.

SOUZA, S.A.F. **O Movimento dos sentidos sobre línguas estrangeiras no Brasil: discurso, história e educação**.2005. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2005.

STAKE, R. **The art of case study research**. Thousand Oaks: Sage Publications, 1995.

STUTZ, L.; CRISTOVÃO, V. L. L. A construção de uma sequência didática na formação docente inicial de língua inglesa. **Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina, n. 14/1, jun. 2011.

TELES, L. A. Aprendizagem por e-learning. *In*: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, M. (Ed.). **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson, 2009.

TORI, R. Cursos híbridos ou blended learning. *In*: LITTO, F.; FORMIGA, M. **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Educacional do Brasil, 2009.

TURIM, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. N. 14, pg. 61-89, 2000.

VIDOTTI, J. J.; DORNELAS, R. O ensino de línguas estrangeiras no Brasil - Período de 1808-1931. **Revista HELB**, Brasília, n. 1, 2007.

VILAÇA, M. L. C. O material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidades e papéis. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades* 8 (30), p. 01-14, jul./set., Rio de Janeiro, 2009.

VOLPI, M. T. A formação de professores de língua estrangeira frente aos novos enfoques de sua função docente. *In*: LEFFA, V. J. **O professor de línguas**

WALESKO, A.; PROCAILO, C. Espaços para a formação continuada de professores de língua inglesa. *In*: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; HALU, R. C. (org.). **Formação “Desformatada” Práticas com professores de Língua Inglesa**. Campinas: Pontes, 2011.

YAMASHIRO, C. R. C; LEITE, Y. U. F. A emergência da análise de necessidades de formação de professores: pesquisas afins//The urgent need for analyzing the teachers' formation: related researches. **CONJECTURA: filosofia e educação**, v. p. 63-80, 2013.

YIN, R. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa, Educa, 1993.

ZEICHNER, K. **Reflective Teaching: An Introduction**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1974.

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO DE PERFIL*

Carx colega,

Como sabe, sou professora da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas – SEDUC/AM e gostaria de convidá-la a participar de uma pesquisa que trata da Formação Contínua de Professores de Inglês, desenvolvida no Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Amazonas. Agradeço antecipadamente a sua colaboração, assegurando-lhe que a sua identidade será preservada.

Bruna Barbosa de Freitas

Parte I – Informações Pessoais

Nome: _____

Data: ____/____/____

Lotação atual na SEDUC/AM: _____

Carga horária _____

Telefone: () _____ e-mail: _____

Idade: ____ anos

Gênero social: () masculino () feminino () outros

Parte II – Informações Acadêmicas - Formação

1) Curso: _____ Habilitação: _____

Instituição: _____ Ano de conclusão: _____

2) Especialização () sim () não

Caso afirmativo, responda:

Instituição: _____ Curso: _____

Ano de conclusão: _____

Caso em andamento, qual é a previsão de conclusão? _____

3) Mestrado () sim () não

Caso afirmativo, responda:

Instituição: _____ Programa: _____

Área de concentração: _____

Ano de conclusão: _____

Caso em andamento, qual é a previsão de conclusão? _____

4) Doutorado () sim () não

Caso afirmativo, responda:

Instituição: _____ Programa: _____

Área de concentração: _____

Ano de conclusão: _____

Caso em andamento, qual é a previsão de conclusão? _____

5) Há quanto tempo você leciona inglês? ____ anos

6) Informações adicionais que julgar relevantes (opcional):

*Instrumento elaborado pela pesquisadora, com base em Almeida (2014) e Monteiro (2009; 2014).

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM PROFESSORES DE INGLÊS DO ENSINO MÉDIO DA SEDUC/AM^{3*}

Carx colega,

No intuito de dar continuidade ao levantamento de informações para a pesquisa que estou desenvolvendo sobre a formação contínua de professores de inglês no Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Amazonas, pediria que respondesse às perguntas seguintes. Agradeço, mais uma vez a sua colaboração, assegurando-lhe que a sua identidade será preservada.

Bruna Barbosa de Freitas

Nome: _____

Data: ____/____/____

Por favor, responda:

- 1) Como docente, como você avalia a formação contínua para o professor de inglês oferecida pela SEDUC/AM? (Cursos complementares, pós-graduação, segunda licenciatura, etc.)
- 2) Como você avalia os eventos de formação oferecidos pelo Centro de Treinamento Pe. José de Anchieta – CEPAN – setor responsável pelas formações contínuas da SEDUC/AM?
- 3) De que forma você é convidado a participar dos eventos de formação propostos pela SEDUC/AM?
- 4) Que preparação é solicitada a você para os eventos de formação propostos pela SEDUC/AM? (leituras específicas ou produção de textos, por exemplo)?
- 5) Quais são os materiais oferecidos a você durante os eventos de formação propostos pela SEDUC/AM?
- 6) Durante seu tempo de serviço junto à SEDUC/AM, você consegue recordar de quantos e quais eventos de formação para professores de inglês, organizados pela instituição você já participou? Quando ocorreram? Quais mudanças na sua prática docente ocorreram?
- 7) Qual seria a frequência de eventos de formação contínua para professores de inglês oferecidos pela SEDUC/AM que poderia ser considerada ideal em sua opinião?
- 8) No que se refere aos temas dos eventos de formação contínua oferecidos para professores de inglês pela SEDUC/AM, quais seriam os de seu interesse?
- 9) Como uma pesquisa sobre formação de professores de inglês pode contribuir para a melhor atuação pedagógica dos professores da SEDUC/AM?
- 10) Ao longo do seu trabalho como docente, qual foi a principal mudança ocorrida em sua prática a partir de sua participação em eventos de formação contínua? Por favor, exemplifique essa experiência.
- 11) Você gostaria de acrescentar alguma informação? Este espaço está aberto para que você se sinta à vontade para quaisquer comentários adicionais.

^{3*}Instrumento elaborado pela pesquisadora, com base em Almeida (2014) e Monteiro (2009; 2014).

APÊNDICE C

Roteiro de Entrevista Semiestruturada com a Gerente de formação, Coordenadora de Formação e com as Professoras-Formadoras do CEPAN^{4*}

Cara colega,

Como sabe, sou professora da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas – SEDUC/AM e gostaria de convidá-la para uma entrevista sobre a Formação Contínua de Professores de Inglês, desenvolvida no Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Amazonas. Agradeço antecipadamente a sua colaboração, assegurando-lhe que a sua identidade será preservada.

Bruna Barbosa de Freitas

- 1) De que maneira é feita a organização dos eventos de formação para os professores de inglês da SEDUC/AM?
- 2) Que documento(s) legal(is) orientam esses eventos de formação?
- 3) Quais são as coordenações de formação de professores no CEPAN?
- 4) Com que frequência esses eventos de formação são realizados?
- 5) De que forma os professores são convidados a participar dos eventos de formação?
- 6) Como são escolhidos os temas para esses eventos de formação de inglês?
- 7) Como são escolhidos os palestrantes para estes eventos?
- 8) Que preparação é solicitada aos participantes para os eventos de formação (leituras específicas ou produção de textos, por exemplo)?
- 9) Que recurso(s) pedagógico(s) é/são utilizado(s) nos eventos de formação?
- 10) Quais são os temas de formação previstos para os próximos semestres e de que forma foram estabelecidos?
- 11) Como é organizada a distribuição de professores-formadores nas áreas de conhecimento?
- 12) Qual o componente com maior número de professores-formadores?
- 13) Como é escolhido o formador de inglês do CEPAN e quais são as suas responsabilidades?
- 14) Como uma pesquisa sobre formação de professores de inglês pode contribuir para a melhor atuação pedagógica dos professores da SEDUC/AM?
- 15) Você gostaria de acrescentar alguma informação? Este espaço está aberto para que você se sinta à vontade para quaisquer comentários adicionais.

*Instrumento elaborado pela pesquisadora, com base em Almeida (2014) e Monteiro (2009; 2014).

APÊNDICE D

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO –TCLE – PROFESSORES E EQUIPE CEPAN



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – PPGL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Convidamos o(a) Sr(a). para participar da pesquisa, “Formação contínua de professores de língua inglesa da escola pública: um estudo de caso em Manaus (AM)” sob a responsabilidade da pesquisadora Bruna Barbosa de Freitas, portadora do RG xxxxx e do CPF xxxxx, telefone celular xxxxx, e-mail xxxxx, orientada pela Profa. Dra. Marta de Faria e Cunha Monteiro, portadora da CI xxxxx e do CPF xxxxx, telefone celular xxxxx, e-mail xxxxx, cujos endereços institucionais localizam-se no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), localizado na Faculdade de Letras (FLet), da UFAM, no endereço Av. General Rodrigo Octávio, 6200, Coroado I, CEP 69077-000, telefone fixo 3305-1181, ramal 2113.

O objetivo geral é investigar aspectos concernentes à formação contínua de professores de inglês do Ensino Médio da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino – SEDUC/AM e como objetivos específicos, analisar como vem se dando essa formação e identificar as necessidades de formação contínua desses professores. Sua participação é voluntária e se dará por meio do preenchimento de um questionário com perguntas fechadas e abertas e uma entrevista semiestruturada.

Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa podem se configurar em constrangimento e aborrecimento ao responder aos questionários, além do risco de quebra de sigilo. Entretanto, caso necessário, será oferecido acompanhamento psicológico ou de uma assistência social, sem ônus para o(a) Sr(a)., além do direito a indenizações e cobertura material por compensação de danos materiais ou morais decorrentes da pesquisa. Se você aceitar participar, não terá nenhum benefício direto. Contudo, por meio deste estudo espera-se colaborar para o fortalecimento de ensino-aprendizagem de inglês na rede estadual de educação, a partir da visibilidade dos desafios enfrentados pelos participantes e da reflexão sobre as possibilidades de fortalecimento do ensino-aprendizagem de inglês por meio de formações contínuas.

Se depois de consentir em sua participação o(a) Sr(a). desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo à sua pessoa. O(a) Sr(a). não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade ou qualquer informação relacionada à sua privacidade não será divulgada, e se tomará todas as providências necessárias para se manter o sigilo.

Para qualquer outra informação, o(a) Sr(a). poderá entrar em contato com a pesquisadora Bruna Barbosa de Freitas ou com a profa. Dra. Marta de Faria e Cunha Monteiro, pelos telefones e e-mails fornecidos, ou, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFAM, na Rua Teresina, 495, Adrianópolis, CEP 69057-070, Manaus (AM), telefone fixo (92) 3305-1181, ramal 2004, celular 99171-2496 e e-mail cep.ufam@gmail.com.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, fui informado sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha colaboração e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

_____ Data: ____/____/____
Assinatura do participante



Impressão dactiloscópica

Assinatura da pesquisadora responsável

Assinatura da orientadora

ANEXO A

MATERIAL DO PROJETO "ENGLISH FOR YOU"

Carlos Eduardo de Souza Braga
Governador do Estado do Amazonas

Gedeão Timóteo Amorim
Secretário de Educação e Qualidade de Ensino

Marly Honda de Souza Nascimento
Secretaria Executiva de educação

Ana Maria da Silva Falcão
Secretária Adjunta da Capital

Magaly Portela Régis
Secretária Adjunta do Interior

Regina Marieta Teixeira Chagas
Diretora do Centro de Formação Profissional
"Padre José Anchieta"

Rosângela Braga Caldas
Gerente de Formação

Maria do Socorro Gomes Ferreira
Coordenadora Pedagógica

AMAZONAS SEDUC TRAVESSIA

GOVERNO DO ESTADO DO AMAZONAS
SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO E QUALIDADE DO ENSINO
CENTRO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL PADRE JOSÉ ANCHIETA
GERÊNCIA DE FORMAÇÃO – GEFOR

ENGLISH FOR YOU

Caro Cursista,

Você decidiu estudar e melhorar seu nível de Inglês. Sabe que aprender outro idioma não só o ajudará a aumentar o seu potencial de empregabilidade, mas ainda o enriquecerá com conhecimentos valiosos.

Como qualquer outra atividade intelectual, aprender Inglês requer disposição, empenho e o estabelecimento de uma disciplina de estudos.

Assim, queremos parabenizá-lo por esse propósito e afirmar que estamos torcendo e trabalhando pelo seu sucesso. Conte conosco!

Um grande e forte abraço dos professores e da Equipe Pedagógica.

O QUE É

Formação continuada em nível de extensão em Língua Inglesa, tendo como princípio a democratização do acesso à língua estrangeira.

OBJETIVO

Proporcionar ao cursista momentos de estudo e conhecimento, propiciando-lhe um nível de competência linguística, capaz de permitir-lhe o acesso à informação de vários tipos, contribuindo para o sua formação linguística em língua inglesa.

COMO ESTÁ ESTRUTURADO

O Curso é modular, semestral e presencial. Avaliação: *Oral e escrita.*

OUTRAS INFORMAÇÕES

- O cursista deverá evitar faltar, pois será considerado desistente se tiver 6 faltas no módulo, ou seja, mais de 25% de ausências.

- Haverá avaliação a cada dois capítulos trabalhados. Se o cursista perder essa avaliação deverá solicitar a 2.ª chamada à coordenadora de pólo, após apresentar a devida justificativa. A avaliação de 2.ª chamada será realizada no sábado subsequente à 1.ª, às 11h.
- Se o cursista também perder a avaliação de 2.ª chamada deverá, mediante justificativa, solicitar o plano de estudo à coordenadora de pólo. Esse plano e o reforço dos conteúdos necessários serão trabalhados pelo professor da turma.

PARA LER E REFLETIR:

MISSÃO

Quando o Céu está prestes a confiar uma grande missão a um homem, primeiro exercita sua mente com o sofrimento, e seus nervos e ossos com a fadiga. Expõe seu corpo à fome e o sujeita à extrema miséria. Confronta suas tarefas. Dessa maneira, estimula seu espírito, fortalece sua natureza e suprime suas deficiências.

CALENDÁRIO 2009

MÊS	SÁBADOS LETIVOS	C.H
Março	7, 14, 21, 28	16h
Abril	4, 11, 18, 25	16h
Maio	9, 16, 23, 30	16h
Junho	6, 13, 20,	12h
Julho	11, 18, 25	12h
Total:	18	72h

MÊS	SÁBADOS LETIVOS	C.H
Agosto	1, 8, 15, 22, 29	20h
Setembro	12, 19, 26	12h
Outubro	3, 10, 17, 31	16h
Novembro	7, 14, 21, 28	16h
Dezembro	5, 12, 19,	12h
Total:	19	76h

ANEXO B

MATÉRIA JORNALÍSTICA SOBRE O “ENGLISH FOR YOU”

Raquel Caetano

Especial para o Em Tempo

No último sábado, dia 20, centenas de servidores da área da educação, entre eles, professores, gestores, seguranças e merendeiras se reuniram no auditório da reitoria UEA, em Manaus, para celebrar a conclusão da primeira etapa da formação em língua inglesa, oferecida pela Seduc. A formação, prevista para acontecer em três módulos, começou em 2008 e será concluída no final de 2010. As aulas ocorrem sempre pela manhã, aos sábados, de oito às doze horas.

Na reunião de avaliação e conclusão do módulo, os alunos surpreenderam pelo nível de aprendizado apresentado, especialmente por meio de performances apresentadas em inglês. O professor Tenório Telles, que é escritor e foi convidado para palestrar no evento, emocionou-se com o que viu: “Esta é uma prova de que o conhecimento transforma. Fico tão feliz ao ver os resultados desse trabalho, que deixa claro que as pessoas só precisam de uma oportunidade para crescer”. O curso surgiu com o objetivo de qualificar os servidores também nessa área.

De acordo com o secretário



Servidores da Seduc no auditório da UEA demonstram o que aprenderam no curso

rio de Educação, Gedeão Timóteo Amorim, recentemente um dos gestores escolares, premiado com uma passagem para os Estados Unidos, ao retornar, lhe confidenciou: “Foi tudo muito bonito, mas voltei frustrado por não saber falar inglês, pois teria deixado de aproveitar muita coisa pelo fato de não dominar essa importante ferramenta de comunicação”. Sensível ao processo de formação dos professores, “para mudar isso, resolvemos oferecer aos nossos servido-

res uma formação, mesmo que básica, em inglês”, ressaltou o secretário.

Para a professora Socorro Gomes, uma das coordenadoras do curso, “essa é uma grande oportunidade. E o mais importante é que os resultados são visíveis. Essa experiência vai mudar a vida dos cursistas e vai melhorar o processo de aprendizagem na escola”. Já a professora Regina Marieta, gerente do Centro de Formação da Seduc, chamou a atenção para os desafios que é aprender

uma nova língua e ressaltou os compromissos da Secretaria de Educação com a qualificação dos servidores.

O curso foi concebido para atender a mil servidores, divididos em 30 turmas e distribuídos em seis pólos na cidade para facilitar o acesso aos cursistas. A segunda etapa terá início em fevereiro. “Os resultados são tão positivos e a procura por novas vagas tão intensa por parte dos servidores que já consideramos ampliar o programa”, diz Regina Marieta, entusiasmada.

Em Tempo
26/12/2008

ANEXO C
CERTIFICADO DE CURSO NO CEPAN DE 2016

 Governo do Estado do Amazonas
Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino
Secretaria Executiva Adjunta Pedagógica
Centro de Formação Profissional Padre José Anchieta

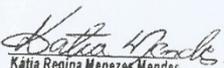
CERTIFICADO

Certificamos que _____ participou

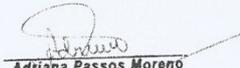
da Formação: A importância da interação professor-aluno para o sucesso da aprendizagem de língua inglesa no ensino fundamental, promovido pela Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino (SEDUC/AM), no dia 20 de setembro de 2016, com carga horária de 8h.

Manaus, 20 de setembro de 2016.

Assinatura



Kátia Regina Menezes Mendes
Diretora do CEPAN
Decreto de 07/04/2016



Adriana Passos Moreno
Coordenadora GEEOR
Decreto de 07/04/2016



SEDUC
Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino



CEPAN
Centro de Formação Profissional Padre José Anchieta

ANEXO D

RELAÇÃO DOS CURSOS REALIZADOS E CONCLUÍDOS NO GEFOR NO 2º. SEMESTRE DE 2017 NO QUAL CONSTA O REGISTRO DO “ENCONTRO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA” E REALIZADO EM JULHO DE 2017.

RELAÇÃO DOS CURSOS REALIZADOS E CONCLUÍDOS

GEFOR

2º SEMESTRE

2017

Nº	TEMÁTICA DO CURSO/PALESTRA	PERÍODO		PÚBLICO ALVO	FORMADOR/ PALESTRANTE
		INÍCIO	TÉRMINO		
01	SIGEAM	03/07	05/07/2017	Servidores da sede SEDUC	Alexandre Donato
02	I Oficina de Direitos da Criança e do Adolescente: Desafios e estratégias correlatas a Educação	06/07	07/07/2017	Psicólogos, Assistentes Sociais, Coor. de Projetos ,Coor.de Prevenção ao Abandono Escolar e Adjuntos Pedagógicos	DEGESC
03	Encontro com Professores de Educação física	13/07	13/07/2017	Professores de Educação física da rede estadual de ensino	Profª Dra. Kathya A.Tho,ª Lopes Msc.Profª Keegan ProfªDra.Myrian Abecassis Faber Profª Dr. Euclides José de Almeida
04	Tablet Educacional na Escola	17/07	21/07/2017	Gestores Pedagogos Professores	Rodrigo Abrantes NTE
05	Encontro de Professores de Língua Inglesa	20/07	20/07/2017	Professores de Língua Inglesa da rede estadual de ensino	ProfªMsc Ana Patrícia Queiroz Dr.Sérgio Freire
06	Curso Excel Avançado	24/07	28/07/2017	Servidores da sede da Seduc	Alexandre Donato da Silva
07	Formação Continuada em Metodologias para o uso dos recursos midiáticos em sala de aula (Professor na Era Digital)	26/07	26/07/2017	Professor:PortuguesaMatemática	Waléria Maria Menezes Donizetti
08	Oficina dos Aplicativos da Google	27/07	27/07/2017	Professores da EE.Nelson Alves Ferreira	Ana Patricia Lima Sampaio
09	Encontro de Professores de Arte	02/08	02/08/2017	Professores de Artes da rede estadual de ensino	Profª Dra. Neiza Teixeira Profª Enella Almeida dos Santos
10	Encontro de Professores de Química	10/08	10/08/2017	Professores de Química da rede estadual de ensino	Dr. Aguinaldo Arroio Dra. Rafaela da Conceição
11	Projeto Itinerários do Saber	22/08	26/08/2017	Professores da rede estadual de ensino	Equipe do CETAM
12	Encontro Presencial do Curso Professor na Era Digital	23/08	26/08/2017	Gestores Pedagogos Professores	Equipe NTE
13	Secretariado, Assessoria e seus hábitos de eficácia na Administração Pública.	28/08	30/08/2017	Secretários das escolas da rede estadual de ensino	Tribunal de Contas do Amazonas - TCE
14					
15					
16					

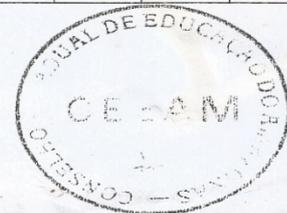
ANEXO E
PRIMEIRA MATRIZ COM O COMPONENTE INGLÊS NA SEDUC/AM

HABILITAÇÃO: ASSISTENTE DE ADMINISTRAÇÃO 1975 1976 1977

Res. nº 55/75 CEE/AM

	ÁREA	DISCIPLINAS	1º ANO	2º ANO	3º ANO	TOTAL DE HORAS
EDUCAÇÃO GERAL 1.050 hs	COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO	Ling. Port. e Lit. Brasil	04	03	-	210
		Inglês	-	02	-	60
		Ed. Artística	01	-	-	30
	ESTUDOS SOCIAIS	Geografia	03	-	-	90
		História	03	-	-	90
		E. M. C.	02	-	-	60
		O.S.P.B.	-	02	-	60
	CIÊNCIAS	Matemática	04	03	-	210
		Física	02	-	-	60
		Química	03	-	-	90
		Biologia	03	-	-	90
EDUCAÇÃO ESPECIAL 1.170 hs	INSTRUMENTAL 300 hs	Redação e Expressão	-	-	02	60
		Inglês Técnico	-	-	02	60
		Princípios de Liderança	-	02	-	60
		Estudos Regionais	-	02	-	60
		Programa de Saúde	-	-	02	60
	PROFISSIONAL 870 hs	Estatística	-	-	02	60
		Mec. Proc. e Dados	-	02	02	120
		Economia e Mercados	-	-	03	90
		Direito e Legislação	-	02	02	120
		Psicologia	-	-	03	90
Contb. e Custos	-	02	02	120		
Adm. e Controle	-	04	05	270		
	Ed. Física	Ensino Religioso	03	03	03	270
			-	01	-	30
	TOTAL DE HORAS					2.490 hs
Estágio Supervisionado						117

OBS: Currículo p/ turmas que iniciaram em 1975 até 1977
3º ano em 1977



ATIVIDADES DESENVOLVIDAS PELO CEPAN EM PARCERIA COM O CEMEAM



SEDUC
Fls.....
Data.....

GOVERNO DO ESTADO DO AMAZONAS
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E QUALIDADE DE ENSINO
CENTRO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL PADRE JOSÉ DE ANCHIETA – CEPAN
GERÊNCIA DE FORMAÇÃO – GEFOR

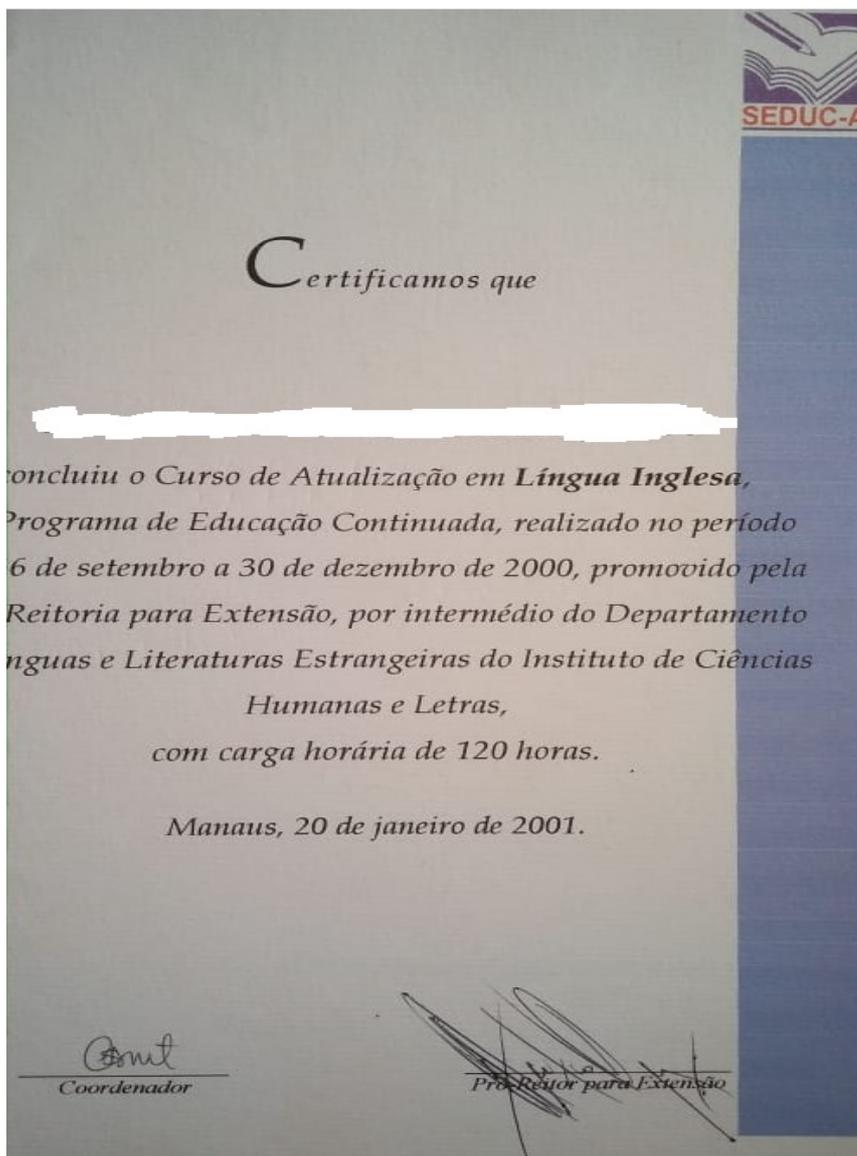
Quadro 3: Demonstrativo das Atividades Desenvolvidas no CEMEAM

DATA	COMPONENTE CURRICULAR	PÚBLICO
07/06	Língua Portuguesa	Professores dos anos iniciais 4º e 5º
14/06	Física	Professores do EJA Médio e Ensino Médio
16/06	Oficina de Ciências com Massinha de modelar	Professores do Ensino Fundamental 6º ao 9º ano
14/07	Língua Portuguesa	Professores do Ensino Fundamental II e Ensino Médio
19/07	Geografia e História	Professores do EJA Médio e Ensino Médio
21/07	Matemática	Professores dos anos iniciais 4º e 5º
11/08	Biologia	Professores do EJA Médio e Ensino Médio
16/08	Química	Professores do EJA Médio e Ensino Médio
18/08	Matemática	Professores do Fundamental II e Ensino Médio
22/09	Química – Ensino Médio	Professores de Química do Ensino Médio
23/09	Matemática – Ensino Fundamental II e Ensino Médio	Professores de Matemática do Ensino Fundamental II e Ensino Médio
30/09	Língua Inglesa	Professores de Língua Inglesa
18/10	Arte – Ensino Fundamental I	Professores de Arte do Ensino Fundamental I
03/11	Educação Física – Anos Iniciais	Professores de Educação Física dos Anos Iniciais

Av. Valdomiro Lustoza, nº 250
Japirim II - CEP: 69.078-930
Fone: (92) 3614-2200 - Manaus - Amazonas - Brasil
Home Page: <http://www.seduc.am.gov.br>

Secretaria de Estado de
Educação e Qualidade do Ensino

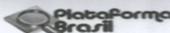
**CERTIFICADO DO CURSO DE “ATUALIZAÇÃO EM LÍNGUA INGLESA,
PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA - PEC” UMA PARCERIA
DA UFAM COM A SEDUC/AM**



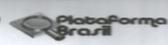
PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - CEP

	UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM									
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP										
DADOS DO PROJETO DE PESQUISA										
Título da Pesquisa: A FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES DE INGLÊS DA ESCOLA PÚBLICA: UM ESTUDO DE CASO EM MANAUS (AM)										
Pesquisador: BRUNA BARBOSA DE FREITAS										
Área Temática:										
Versão: 1										
CAAE: 12200219.4.0000.5020										
Instituição Proponente: Faculdade de Letras -Flet										
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio										
DADOS DO PARECER										
Número do Parecer: 3.284.699										
Apresentação do Projeto:										
Resumo:										
Este estudo tem como objetivo geral investigar aspectos da formação contínua de professores de inglês da rede pública em Manaus-AM e, como específicos, analisar como vem se dando essa formação e identificar as necessidades de formação contínua desses professores. O aporte teórico está ancorado nos pressupostos da formação de professores de inglês no Brasil (ALMEIDA, 2014; CELANI, 2001; 2003; 2005; 2009), no estado do Amazonas (MONTEIRO, 2009; 2014) e na formação de professores de inglês da SEDUC/AM (SEDUC/AM 2016). Os procedimentos metodológicos são baseados no paradigma qualitativo (ANDRÉ, 2013; CELANI, 2005; DENZIN; LINCOLN, 2006) e no estudo de caso (STAKE, 2003; YIN, 2005). A pesquisa será desenvolvida em três escolas da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino do Amazonas – SEDUC/AM, situadas em Manaus (AM) e os participantes serão nove professores do Ensino Médio, lotados nessas escolas estaduais, bem como o(a) gerente de formação e o professor-formador de inglês lotados no CEPAN. Como instrumentos serão utilizados Questionário de Perfil, Questionário Investigativo e Roteiro de Entrevista										
Hipótese:										
Como as possibilidades de formação contínua de professores de inglês podem colaborar para o desenvolvimento profissional dos servidores no contexto da SEDUC/AM?										
<table border="0"> <tr> <td>Endereço: Rua Teresina, 495</td> <td>CEP: 69.057-070</td> </tr> <tr> <td>Bairro: Adrianópolis</td> <td></td> </tr> <tr> <td>UF: AM</td> <td>Município: MANAUS</td> </tr> <tr> <td>Telefone: (92)3305-1181</td> <td>E-mail: cep.ufam@gmail.com</td> </tr> </table>			Endereço: Rua Teresina, 495	CEP: 69.057-070	Bairro: Adrianópolis		UF: AM	Município: MANAUS	Telefone: (92)3305-1181	E-mail: cep.ufam@gmail.com
Endereço: Rua Teresina, 495	CEP: 69.057-070									
Bairro: Adrianópolis										
UF: AM	Município: MANAUS									
Telefone: (92)3305-1181	E-mail: cep.ufam@gmail.com									
Página 01 de 06										

	UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM									
Continuação do Parecer: 3.284.699										
Metodologia Proposta:										
Nesta pesquisa será considerada a abordagem qualitativa, de caráter interpretativista e como metodologia, o estudo de caso. A escolha do paradigma qualitativo para esta pesquisa se justifica pela necessidade de se harmonizar as ações previstas para o seu desenvolvimento no que se refere ao aporte teórico dessa área de concentração. Sendo assim, a metodologia aqui adotada é qualitativa e mais especificamente de caráter interpretativista (DENZIN; LINCOLN, 2006), pois a interpretação é inerente do ato de investigar (ERICKSON, 1990). Ainda que a pesquisa qualitativa não se oponha à quantitativa (MINAYO, 2003), o paradigma qualitativo sugere a interpretação frente à mensuração e a descoberta substituindo a constatação. Em pesquisa qualitativa, o pesquisador estuda as coisas "em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem" (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17). A palavra qualitativa implica um destaque das qualidades sobre os processos que não podem ser mensurados experimentalmente em termos de quantidade. Já os estudos quantitativos priorizam mensurar e analisar as relações entre variáveis, desconsiderando processos (DENZIN; LINCOLN, 2006). Segundo André (1995), alguns tipos de pesquisa que se destacam no paradigma qualitativo são: a pesquisa etnográfica, a pesquisa-ação, a pesquisa participante e o estudo de caso. Esta última é apresentada na subseção seguinte, pois, foi escolhida como parte do percurso metodológico desta investigação. Partindo deste princípio, de que a Linguística Aplicada é reconhecidamente uma área em que acontecimentos reais são enfatizados, recorro a Stake (1998) e Yin (2010) que afirmam que o estudo de caso é um método de pesquisa comum na Educação, por "entender os fenômenos sociais complexos" (YIN, 2010, p. 24), tanto por sua "singularidade" quanto por sua "comunalidade" (STAKE, 1995, p. 1). Diante deste cenário, a presente pesquisa adotará o estudo de caso como metodologia, por se tratar de uma investigação de formação contínua de professores de inglês da Rede Pública Estadual, na qual diversas variáveis serão levadas em consideração: lotação dos professores, número de formações										
<table border="0"> <tr> <td>Endereço: Rua Teresina, 495</td> <td>CEP: 69.057-070</td> </tr> <tr> <td>Bairro: Adrianópolis</td> <td></td> </tr> <tr> <td>UF: AM</td> <td>Município: MANAUS</td> </tr> <tr> <td>Telefone: (92)3305-1181</td> <td>E-mail: cep.ufam@gmail.com</td> </tr> </table>			Endereço: Rua Teresina, 495	CEP: 69.057-070	Bairro: Adrianópolis		UF: AM	Município: MANAUS	Telefone: (92)3305-1181	E-mail: cep.ufam@gmail.com
Endereço: Rua Teresina, 495	CEP: 69.057-070									
Bairro: Adrianópolis										
UF: AM	Município: MANAUS									
Telefone: (92)3305-1181	E-mail: cep.ufam@gmail.com									
Página 02 de 06										

	UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM									
<small>Continuação do Parecer: 3.284.699</small>										
<p>realizadas, frequência desses professores nas formações realizadas. No que se refere especificamente a esta pesquisa, o estudo de caso contemplará a análise de necessidades dos participantes, logo, a pluralidade de variáveis será pensada a partir dos dados gerados. CONTEXTO DA PESQUISA O contexto deste estudo compreende o campo no qual a pesquisa será desenvolvida: a Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas – SEDUC/AM, nas escolas gerenciadas pela Coordenadoria Distrital 01; A gerência de Formação do CEPAN/SEDUC; o perfil dos professores participantes da pesquisa e a formação contínua de professores de Inglês do Ensino Médio da SEDUC/AM.</p>										
<p>Critério de Inclusão: Questionário de Perfil e Questionário Investigativo - Participantes -professores com 10 anos (ou mais) de formação em Letras Língua Inglesa; Professores com no mínimo cinco anos de pleno exercício, como servidor estatutário na SEDUC/AM; Professores lotados em cargas horárias com turmas de ensino médio de inglês do ensino regular. Roteiro de entrevista - Participantes - Servidor exercendo o cargo de gerência do CEPAN/SEDUC/AM; servidor formado na área de Educação; Servidor exercendo o cargo de professor-formador do CEPAN/SEDUC/AM.</p>										
<p>Critério de Exclusão: Questionário de Perfil e Questionário Investigativo - participantes serão excluídos caso: os Professores estejam de licença de seu exercício no ano letivo de 2019 ou no momento da pesquisa; professores lotados em coordenadorias distritais 02 a 07 ou em municípios do Interior; professores que não estão lotados na área de Língua e suas tecnologias. Roteiro de entrevista - Participantes serão excluídos caso: o servidor esteja lotado em sala de aula em outro horário na SEDUC/AM; Professorformador esteja de licença de seu exercício no ano letivo de 2019 ou no momento da pesquisa; professor lotado em sala de aula em outro horário na SEDUC/AM.</p>										
<p>Objetivo da Pesquisa: Objetivo Primário: Investigar aspectos concernentes à formação contínua de professores de inglês do Ensino Médio da Rede Pública em Manaus (AM). Objetivo Secundário: Analisar como vem se dando a formação contínua dos professores de inglês da escola pública, e identificar as necessidades de formação contínua desses professores</p>										
<table border="1"> <tr> <td>Endereço: Rua Teresina, 495</td> <td>CEP: 69.057-070</td> </tr> <tr> <td>Bairro: Adrianópolis</td> <td></td> </tr> <tr> <td>UF: AM Município: MANAUS</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Telefone: (92)3305-1181</td> <td>E-mail: cep.ufam@gmail.com</td> </tr> </table>			Endereço: Rua Teresina, 495	CEP: 69.057-070	Bairro: Adrianópolis		UF: AM Município: MANAUS		Telefone: (92)3305-1181	E-mail: cep.ufam@gmail.com
Endereço: Rua Teresina, 495	CEP: 69.057-070									
Bairro: Adrianópolis										
UF: AM Município: MANAUS										
Telefone: (92)3305-1181	E-mail: cep.ufam@gmail.com									
<small>Página 03 de 06</small>										

	UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM									
<small>Continuação do Parecer: 3.284.699</small>										
<p>Avaliação dos Riscos e Benefícios: Riscos: Os riscos podem se configurar em constrangimento e aborrecimento ao responder aos questionários, bem como o roteiro de entrevista, além do risco de quebra de sigilo. Entretanto, caso necessário, será oferecido acompanhamento psicológico ou de uma assistência social, sem ônus para o participante, além do direito a indenizações e cobertura material por compensação de danos materiais ou morais decorrentes da pesquisa. Benefícios: Não haverá nenhum benefício direto ao participante. Contudo, por meio deste estudo espera-se colaborar para o fortalecimento de ensino aprendizagem de Inglês na rede estadual de educação, a partir da visibilidade dos desafios enfrentados pelos participantes e da reflexão sobre as possibilidades de fortalecimento do ensino-aprendizagem de inglês por meio de formações contínuas.</p>										
<p>Comentários e Considerações sobre a Pesquisa: 1 VERSÃO Mestrado em Letras Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória: Folha de Rosto:adequado Riscos:adequado Benefícios:adequado Orçamento:adequado Cronograma:adequado Critérios de exclusão:adequado Critérios de inclusão: adequado Instrumentos da Pesquisa:adequado Termo de Anuência:adequado TCLE:adequado Curriculum lattes: adequado</p>										
<p>Recomendações: O pesquisador somente poderá iniciar a coleta de dados (pesquisa de campo), após análise e aprovação pelo CEP</p>										
<table border="1"> <tr> <td>Endereço: Rua Teresina, 495</td> <td>CEP: 69.057-070</td> </tr> <tr> <td>Bairro: Adrianópolis</td> <td></td> </tr> <tr> <td>UF: AM Município: MANAUS</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Telefone: (92)3305-1181</td> <td>E-mail: cep.ufam@gmail.com</td> </tr> </table>			Endereço: Rua Teresina, 495	CEP: 69.057-070	Bairro: Adrianópolis		UF: AM Município: MANAUS		Telefone: (92)3305-1181	E-mail: cep.ufam@gmail.com
Endereço: Rua Teresina, 495	CEP: 69.057-070									
Bairro: Adrianópolis										
UF: AM Município: MANAUS										
Telefone: (92)3305-1181	E-mail: cep.ufam@gmail.com									
<small>Página 04 de 06</small>										


UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM


Continuação do Parecer: 3.284.699

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:
 Em razão do exposto, somos de parecer favorável que o projeto Seja APROVADO, pois o pesquisador cumpriu as determinações da Res. 466/2012.
 E o parecer

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_1339167.pdf	19/04/2019 06:06:28	BRUNA BARBOSA DE FREITAS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_PESQUISA_BRUNA_FREITAS.docx	19/04/2019 06:05:26	BRUNA BARBOSA DE FREITAS	Aceito
Brochura Pesquisa	CurriculoLattesBrunaFreitas.pdf	19/04/2019 04:52:33	BRUNA BARBOSA DE FREITAS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	matriculabrunafreitas.docx	19/04/2019 04:49:23	BRUNA BARBOSA DE FREITAS	Aceito
Cronograma	cronogramaBrunaFreitas.docx	19/04/2019 02:05:31	BRUNA BARBOSA DE FREITAS	Aceito
Orcamento	OrcamentoBrunaFreitas.jpg	19/04/2019 02:01:47	BRUNA BARBOSA DE FREITAS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AUTUFAMBRUNAFREITAS.pdf	19/04/2019 01:41:33	BRUNA BARBOSA DE FREITAS	Aceito
Brochura Pesquisa	ROTEIRODEENTREVISTABRUNAFREITAS.pdf	19/04/2019 01:40:54	BRUNA BARBOSA DE FREITAS	Aceito
Brochura Pesquisa	QUESTIONARIOINVESTIGATIVOBRUNAFREITAS.pdf	19/04/2019 01:40:41	BRUNA BARBOSA DE FREITAS	Aceito
Brochura Pesquisa	QUESTIONARIODEPERFILBRUNAFREITAS.pdf	19/04/2019 01:40:24	BRUNA BARBOSA DE FREITAS	Aceito
Brochura Pesquisa	DESENHODEPESQUISABRUNAFREITAS.pdf	19/04/2019 01:40:03	BRUNA BARBOSA DE FREITAS	Aceito
Brochura Pesquisa	AUTCOORD1SEUDCBRUNAFREITAS.pdf	19/04/2019 01:39:22	BRUNA BARBOSA DE FREITAS	Aceito
Brochura Pesquisa	AUTCEPANSEUDCBRUNAFREITAS.pdf	19/04/2019 01:37:36	BRUNA BARBOSA DE FREITAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEBrunaFreitas02.pdf	19/04/2019 01:30:52	BRUNA BARBOSA DE FREITAS	Aceito

Endereço: Rua Teresina, 495
 Bairro: Adlandópolis
 UF: AM Município: MANAUS CEP: 69.057-070
 Telefone: (92)3305-1181 E-mail: cep.ufam@gmail.com

Página 05 de 05


UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM


Continuação do Parecer: 3.284.699

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEBrunaFreitas01.pdf	19/04/2019 01:30:35	BRUNA BARBOSA DE FREITAS	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_BRUNA_FREITAS.pdf	19/04/2019 01:22:01	BRUNA BARBOSA DE FREITAS	Aceito

Situação do Parecer:
 Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
 Não

MANAUS, 25 de Abril de 2019

Assinado por:
 Eliana Maria Pereira da Fonseca
 (Coordenador(a))

Endereço: Rua Teresina, 495
 Bairro: Adlandópolis
 UF: AM Município: MANAUS CEP: 69.057-070
 Telefone: (92)3305-1181 E-mail: cep.ufam@gmail.com

Página 06 de 06