

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO ESTADO DO CEARÁ: O CENTRO CEARENSE DE IDIOMAS EM FOCO

POLÍTICAS DE FORMACIÓN PARA PROFESORES DE LENGUAS EXTRANJERAS EN EL ESTADO DE CEARÁ: EL CENTRO CEARENSE DE IDIOMAS EN FOCO

TRAINING POLICIES FOR FOREIGN LANGUAGE TEACHERS IN THE STATE OF CEARÁ: A FOCUS ON CENTRO CEARENSE DE IDIOMAS

Carlos Henrique Andrade de SOUSA¹
Francisco Thiago Chaves de OLIVEIRA²
Elcimar Simão MARTINS³

RESUMO: Este trabalho discute as políticas públicas que envolvem o processo de formação para os docentes de língua estrangeira no estado do Ceará, Brasil. De abordagem qualitativa, assentado no método da pesquisa-formação, teve como objetivo compreender os conflitos e as interações presentes no desenvolvimento da formação continuada de professores de língua estrangeira do Centro Cearense de Idiomas (CCI). Para tal estudo foram analisadas as características, os planos e as ações desenvolvidas pela Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC-CE) e pelo próprio CCI no que toca à formação continuada de seus docentes. Os resultados revelam que refletir a formação com os pares é uma boa perspectiva de encontro com a realidade; os docentes precisam de políticas públicas de formação que os ajudem a ressignificar seu percurso formativo e não obstáculos que já cercam a profissão docente de forma tão negativa e muitas vezes quase intransponíveis; o trabalho coletivo se apresentou como uma possibilidade para a superação dos desafios.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente. Políticas públicas. Práxis docente. Centro Cearense de Idiomas. Língua estrangeira.

RESUMEN: Este artículo discute las políticas públicas que involucran el proceso de formación de profesores de lenguas extranjeras en el estado de Ceará, Brasil. Con un enfoque cualitativo, basado en el método de investigación-formación, tuvo como objetivo comprender los conflictos e interacciones presentes en el desarrollo de la formación permanente de profesores de lenguas extranjeras en el Centro Cearense de Idiomas (CCI). Para este estudio, se analizaron las características, planes y acciones desarrollados por la Secretaría de Educación de Ceará (SEDUC-CE) y por la propia CCI en relación con la formación continua de sus profesores. Los resultados revelan que reflexionar sobre la formación con los pares es una buena perspectiva de encuentro con la realidad; los docentes

¹ Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza – CE – Brasil. Doutorando em Educação (PPGE UECE). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3847-5293>. E-mail: henriqueandrade1983@gmail.com

² Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza – CE – Brasil. Doutorando em Educação (PPGE UECE). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4626-2247>. E-mail: thiagochaves.edu@yahoo.com

³ Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Redenção – CE – Brasil. Professor do Instituto de Ciências Exatas e da Natureza. Pós-doutorado em Educação. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5858-5705>. E-mail: elcimar@unilab.edu.br

necesitan políticas públicas de formación que les ayuden a dar nuevos significados a su camino formativo y no obstáculos que ya rodean a la profesión docente de manera tan negativa y muchas veces casi insuperable; el trabajo colectivo se presentó como una posibilidad de superación de desafíos.

PALABRAS CLAVE: *Formación docente. Políticas públicas. Praxis docente. Centro Cearense de Idiomas. Lengua extranjera.*

ABSTRACT: *This work aims to discuss public policies that involve the process of training for foreign language teachers in the State of Ceará, Brazil. Guided by a qualitative approach, settled in the research-training method, aimed to understand the conflicts and interactions present in the development of continuing training of foreign language teachers of the Centro Cearense de Idiomas (CCI). For this study, the characteristics, plans, and actions developed by the Education Department of Ceará (SEDUC-EC) and the CCI itself were analyzed as to the continuing training of its teachers. The results reveal that reflecting the training with peers is a good perspective considering the reality; teachers need public training policies that help them resign their formative route and non-obstacles that already surround the teaching profession in such negative and often almost insurmountable way; collective work has presented itself as a possibility for overcoming challenges.*

KEYWORDS: *Teacher training. Praxis in teaching. Centro Cearense de Idiomas. Foreign language.*

Introdução

Refletir sobre as políticas públicas que envolvem o processo de formação para os docentes de língua estrangeira (LE) na atualidade nos guia a uma reflexão sobre qual o papel desses professores para além do ambiente escolar. Ambiente este que tem se tornado um espaço cada vez mais complicado de se trabalhar. Grande parte dessa culpa pode ser atribuída ao projeto neoliberal para a educação.

Tendo em vista que a escola está situada em um determinado contexto histórico, social, político e econômico, há de se concordar que toda e qualquer política pública de formação docente também é de alguma forma trespassada pelos contextos citados. Caberá a pesquisadores e professores trabalhar em uma análise detalhada no intuito de descobrir se essas políticas, através do modo com elas são atingidas pelos quatro contextos mencionados anteriormente, favorecem ou não o trabalho docente e por qual razão isso ocorre.

Transformar e ressignificar a prática docente diante de um cenário de tantas mudanças: pandemia, transformação tecnológica, ameaças ao processo democrático, ascensão da extrema direita e a ganância neoliberal que precariza o trabalho formal do professor deveria ser a principal meta de uma política pública para uma efetiva formação docente.

É complicado e doloroso notar que essas políticas públicas sobre o desenvolvimento da formação docente, em desfavor do profissional da educação, cedem aos anseios do capital (especulativo inclusive) para o que ele planeja para a docência: precarização, desprofissionalização e desmantelamento da esfera pública para a educação. A educação passa a ser vista através de planilhas que exibem cifras de alto valor que agradam somente ao rentista que está de olho no lucro que será obtido. Ao educador resta um trabalho estigmatizado por uma luta contra o capital que lhe parece impossível de ser vencida.

De abordagem qualitativa, assentado no método da pesquisa-formação, o estudo teve como objetivo compreender os conflitos e as interações presentes no desenvolvimento da formação continuada de professores de língua estrangeira do Centro Cearense de Idiomas (CCI).

O pesquisador, quando se debruça em um estudo de natureza qualitativa, não pode se transformar em mero relator passivo, ele deve, sim, realizar uma imersão no universo estudado, para, com fundamento, poder construir os significados que os sujeitos da pesquisa atribuíram ao fenômeno (CHIZZOTTI, 2006; FLICK, 2009).

Com o intuito de que pudesse ser efetiva em seu conceito interativo, coletivo e comunitário, compreendemos a pesquisa-formação como “a construção de consensos, nos quais a permanente circulação das informações se caracterize pela criação de condições, para que todos os participantes tenham equitativas possibilidades de comunicar-se” (ALVARADO PRADA, 2005, p. 631).

Para tanto, foram analisadas as características, os planos e as ações desenvolvidas pela Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC-CE) e pelo próprio CCI no que toca à formação continuada de seus docentes. O estudo contou com a participação de sete professores do CCI que se vincularam ao processo formativo e investigativo.

Os caminhos que envolveram a pesquisa-formação foram trilhados simultaneamente, assim como a utilização dos dois termos “pesquisa” e “formação” não puderam estar separados quando o propósito da pesquisa foi a manutenção do diálogo com os sujeitos investigados e não somente sobre eles.

A relação entre o contexto histórico e as políticas de públicas de formação docente

Ao percorrer o caminho da formação docente nas últimas décadas até o momento atual, nosso olhar consegue captar um tipo de formação caracterizada basicamente pelo tecnicismo, pela burocratização dos processos e verticalização da transmissão de ideias.

Muitas desses vocábulos que continuam em uso por formadores e professores, como capacitar e reciclar, provavelmente pela falta de conscientização dos docentes sobre sua própria formação, são termos que somente não se tornam ultrapassadas devido ao alto grau de utilização no discurso docente e que nos dão uma ideia de que existe um conflito entre aquilo que se tinha antes e o que se espera da formação no século XXI.

A dicotomia entre esses dois momentos se faz necessária tanto no discurso, como na prática, para que possamos finalmente deixar de lado um modelo formativo tradicional que se caracteriza pelo distanciamento do que ocorre na trajetória profissional do professor.

Candau (1997) faz uma severa crítica ao “processo de reciclagem”, pois este modelo nos traria de volta à universidade (formação inicial) para reiniciar o ciclo inicial de formação. Marin (1995) chama nossa atenção para o sentido da capacitação, que pode ser entendido como um processo de convencimento ou persuasão, o que geraria um treino sem abordagem crítica e reflexiva.

Os pesquisadores que estudam a formação docente na atualidade (a partir do início deste novo século) e que iremos detalhar a seguir, nos mostram o valor da busca por um processo formativo que ocorra conectado ao trabalho exercido pelo professor e que o leve a pensar sobre todas as questões que envolvem essa atividade laboral. Entretanto, ainda observamos, em grande medida, forte vinculação aos modelos formativos dos últimos trinta anos do século XX.

Podemos comprovar isso por meio dos escritos de alguns autores que citam que a formação do novo século ainda traz características do processo formativo que lhe antecede. Oliveira (2011), diz que o processo formativo dos docentes parece não estar conectado às mudanças do século XXI, “predominando o ensino enciclopédico e continuamente voltado para a solução de problemas através da aplicação de teorias, métodos e técnicas” (OLIVEIRA, 2011, p. 288).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (9394/96), de maneira superficial e pouco zelosa, cita o termo “formação continuada” somente quatro vezes e a trata como algo a ser promovido pelo poder público em todas as instâncias educacionais (BRASIL, 1996). Cita também que para a execução dessas formações os recursos tecnológicos poderão ser utilizados. Por outro lado, o documento citado não se aprofunda sobre as características primordiais que devem reger uma formação docente que se aproxime daquilo que os estudiosos têm preconizado.

Por consequência, formadores e professores que estão distanciados do que os pesquisadores falam sobre o assunto, serão mais facilmente abarcados pelos conceitos

mercantilistas e neoliberais de uma formação tecnicista. Conceitos esses que em determinado momento podem ser tomados como ideais, seja pela falta de conhecimento ou simplesmente pelo comodismo.

O docente, de forma alguma, deverá ser compreendido apenas como um sujeito receptor e mero repetidor de propostas originadas por outras pessoas que consideram a realidade da sala de aula como única e padronizada. Esse modelo de visão aniquila a produção de novos conhecimentos que buscam oportunizar o que as realidades distintas e singulares de cada professor têm para oferecer quando da diversificação dos processos de ensino e aprendizagem.

Aliar teoria e prática e discutir profundamente como os autores caracterizam o processo de formação docente serviu de base para o desenvolvimento dessa investigação. Para isso, consideramos a perspectiva crítico-reflexiva como finalidade do processo formativo e o modo de execução da prática docente de cada sujeito participante da pesquisa.

Conceitos e consciência sobre formação docente

É preciso buscar a consciência de que a formação docente, seja para o professor ou para o formador, passe por estudos teóricos e epistemológicos sobre a temática, tendo em vista a necessidade de tê-los como embasamento durante qualquer trajetória formativa. Pensamos que esse deve ser o primeiro passo para o afastamento daquilo que parecia se adequar a um momento histórico anterior e para uma aproximação daquilo que os teóricos dizem ser o essencial na atualidade.

Políticas que afastam o professor das discussões atualizadas sobre diversidade, política e economia, por exemplo, são políticas falhas que fazem com que quaisquer intencionalidades na busca por transformações esbarrem na dura realidade da sala de aula que se impõe ao professor diariamente.

Quando analisamos algumas políticas públicas de formação docente precisamos elaborar uma análise integrada que dê conta dos processos de formulação, avaliação e finalmente implementação nos trabalhos dos docentes (no caso específico dos professores de LE).

Entendemos que um estudo mais aprofundado e detalhado é importante para a produção e divulgação do conhecimento entre os pares. Nosso desafio é entender essas relações que existem entre políticas públicas e programas de formação docente. Dale (2010, p. 1116), aponta que o ponto de partida de pesquisas na área são as práticas educativas (ou

discursivas) e que as questões importantes a serem tratadas são: “Quem é ensinado (ou aprende através de processos explicitamente concebidos para promover aprendizagem)? O que? Como? Por quê? Quando? Onde? Por/a partir de quem? Em que circunstâncias imediatas e condições mais amplas? Com que resultados?”. Por fim, indagar o modo, os envolvidos e a finalidade da avaliação desse percurso.

Ainda levando em consideração um nível mais elevado de políticas educacionais, considerando o contexto socioeconômico, político e educativo, Dale (2010, p. 1116) propõe as seguintes questões: “[...] com que padrão de coordenação de governança educacional; por quem; e segundo quais dependências de trajetória (path dependencies) setoriais e culturais, essas são coisas problematizadas, decididas, administradas, geridas?”.

Imbernón (2010, p. 11), também reflete sobre o que envolve esse processo, pois “a formação dos professores, mais do que atualizá-los, deve ser capaz de criar espaços de formação, de pesquisa, de imaginação etc., os formadores de professores devem saber criar tais espaços para passarem do ensinar ao aprender”.

O docente é um profissional que necessita ser formado e ter acesso a novas formas de conhecimento e é neste espaço de formação que ele precisa descobrir elementos materiais para que consiga ter o poder de examinar sua práxis. Ofertar espaços ao desenvolvimento de processos que eliminem a dicotomia existente entre teoria e prática e que nos leva a crer que “na prática, a teoria é outra”, sem pelo menos pensar que essa teoria pode estar ultrapassada e então aceitá-la como o único caminho formativo possível dentro de um contexto geralmente caracterizado pela precariedade, além de ser um vetor de desmotivação, pode significar a estagnação profissional.

Costa, Santos e Martins (2020) explicitam o processo de formação docente como algo contínuo, parte de um processo educacional no qual o professor é o agente e ao mesmo tempo o sujeito de sua prática, além de ser também o responsável pela (re) construção do conhecimento promovendo o seu desenvolvimento e o de seus alunos.

Importante lembrar que todo o processo que envolve o papel da formação docente envolve não apenas a geração atual, mas gerações inteiras que exigem tempo e dedicação para construir um caminho para as que estão por vir. García (1999, p. 22), destaca que “a formação representa outra dimensão do ensino como atividade intencional, que se desenvolve para contribuir para a profissionalização dos sujeitos encarregados de educar as novas gerações”.

A formação possibilita o desenvolvimento de um conhecimento que seja palpável, excitante, motivador e transformador. O processo formativo deve mencionar a obtenção de

novas experiências, algo totalmente antagônico à repetição de técnicas que não consideram a peculiaridade da enorme quantidade de sujeitos envolvidos nesse processo.

Macedo (2015, p. 740), observando o cenário das experiências formativas define esse conceito de formação como “o que acontece a partir do mundo/consciência do ser ao aprender formativamente, isto é, transformando em experiência significativa acontecimentos, informações e saberes que o envolvem”.

O processo formativo quando se apoia em uma ideia de protagonismo do professor irá favorecer ao docente um perfil de busca da inovação em sua práxis. Algo que a cada passagem de tempo possa fazer suscitar uma adequação efetiva aos movimentos históricos que inevitavelmente interferem no sistema educacional. Movimentos estes que se devem se distanciar de experiências defasadas que aparentam ter algum tipo de sucesso pelo simples fato de serem reproduzidas nos ambientes escolares.

Protagonizar o docente significa possibilitar ao professor conhecer todos os processos que envolvem a docência para além da sala de aula. O professor precisa compreender historicamente por que o seu salário é baixo, por que a profissão é desvalorizada, por qual razão o docente é passivo de ser agredido pelas forças de segurança em períodos de greve, e tudo isso para que ele possa se situar historicamente para além do tempo presente e assim poder vislumbrar caminhos futuros que o faça perceber que resolver certos problemas da profissão deve ser possível.

Dessa forma, as ações de formações baseadas em reciclagens e treinamentos podem se repetir centenas de vezes nos sistemas de ensino, porém, se não incentivarem a um processo de protagonismo dos docentes, através da partilha de conhecimentos, troca de saberes, essas formações não serão funcionais, pois estarão afastadas de seu proposto inicial por inorar um fato importante: o contexto histórico.

Os docentes, independentemente de sua área, precisam ser estimulados ao ato de ler, sobretudo leituras especializadas para que possam, em debates formativos, discutir com propriedade, argumentar, defender e mesmo valorar aspectos práticos de sua vida enquanto trabalhador intelectual.

Fistarol, Fischer e Bailer (2019) apontam que as práticas de ensino (ou letramento) devem ressignificar a elaboração do planejamento pedagógico e a própria ação do docente, para algo além da simples decodificação do texto de LE e para ampliação do sentido do aprendizado deste idioma de acordo com o contexto.

Confirmam o pensamento acima Pacheco e Eyng (2020) quando afirmam que o diálogo constante entre pesquisadores e interlocutores se efetiva numa construção sem

hierarquias e que possibilita um pensar sobre o fazer docente que considera seu tempo e territorialidade.

Os professores anseiam pela melhoria contínua de diversos aspectos que cercam a profissão, mas reconhecemos que diversas perspectivas, principalmente o atual cenário político nacional, é um fator complicador para o desenvolvimento de algumas transformações. Estas mudanças se tratam de além de reconhecer a importância do docente para a construção de uma sociedade democrática, “[...] é preciso valorizá-lo com uma política salarial digna, com condições materiais e de infraestrutura adequadas ao exercício de sua prática pedagógica. Não é possível dissociar a formação docente das políticas públicas voltadas para a educação” (MARTINS, 2014, p. 24).

Observamos que no contexto atual, professores esgotados (ou explorados!) com cargas horárias elevadas e salários distantes das realidades que vivem, classes lotadas, estruturas físicas insalubres – em alguns casos, é urgente que, para além de dar espaço para a fala dos docentes, haja a busca pelo entendimento e pela adequação dos processos formativos para cada grupo de professores.

Ofertar um local em que o professor possa compartilhar com o formador e com seus pares é fundamental nesse processo de descobertas de formas e de reflexão sobre o agir em sala de aula e aplicação do conhecimento elaborado e construído no processo formativo. Somente assim o professor é o fomentador de sua própria formação para além dos espaços físicos em que elas ocorrem. É preciso que fronteiras e limites sejam superados: o espaço da formação precisa mudar o lugar da práxis. Costa (2014, p. 163), esclarece sobre conjecturas da reflexão e da ação na/e sobre a prática docente, posto que “a reflexão sobre a prática tem a possibilidade de promover uma ampliação na compreensão do professor acerca de seu próprio trabalho, saindo da ideia relacionada à simples transmissão de conteúdo para a possibilidade de construção de conhecimentos”, de modo crítico, contribuindo para a emancipação humana.

Somente a construção de um ambiente coletivo e consciente, que permita um espaço de reflexão e adequação dos conteúdos poderá considerar a singularidade de cada contexto educacional que propicie ao professor uma real transformação em sua atividade laboral.

Adorno (1996), dentro de um olhar educacional, aponta o processo emancipatório do ser como “processo arraigado a um combate intelectual e comportamental aos processos alienantes impostos pela semiformação” (ADORNO, 1996, p. 389). Aqui podemos caracterizar esse modelo de formação com os conceitos tecnicistas e burocráticos de um formato anterior e criar um contraponto ao modelo mais atual que propusemos aos docentes de LE participantes desse trabalho investigativo-formativo.

O professor quando consciente de que a sua participação ativa na produção e execução dos momentos formativos é necessária e devida, obterá a partir daí um maior domínio sobre a reflexão da sua práxis de uma forma menos limitada, menos individualista e mais coletiva, e o mais importante, de um modo menos coadjuvante e mais protagonista, partindo de um ponto crucial que permita, além da emancipação formativa, a emancipação pessoal e profissional.

A relação entre o professor e a sua formação deve fugir da rigidez com todas as suas representações tradicionais e distantes da realidade. As políticas públicas devem funcionar como um intermediário para que seja possível a consolidação de uma relação mais sólida, porém não rígida do docente com as perspectivas que afetam a sua trajetória profissional.

O mundo pós-moderno segue seu caminho de construção, desconstrução e reconstrução, o que acontece também com a língua estrangeira que, dentro de cada momento histórico e político sofre mudanças constantes. Para que ocorra a emancipação formativa de um profissional da educação, o requisito básico é que ele possua a chance de também participar desse mesmo processo.

Não se pode esperar que o processo emancipatório de um professor ocorra em um mundo pós-moderno se o saber que é trabalhado nas formações é algo totalmente descontextualizado da perspectiva do professor sobre o universo que o cerca. Quanto mais as políticas públicas de formação cedem a processos alienantes e não autorizantes que partem da retórica do neoliberalismo, mais o docente se afasta de contextos que poderiam possibilitar uma transformação social.

É preciso possibilitar ao professor espaços que oportunizem a produção de saberes a partir de suas experiências relacionando-as com os conceitos teóricos que hoje parecem estar distantes de parte do professorado por diversas razões incluindo aqui a lógica neoliberal da valorização da prática somente.

Uma situação é clara: os professores têm muito a compartilhar. As formações não podem desconsiderar as vozes represadas a partir de políticas que deixem de lado uma abordagem tão importante para as mudanças pretendidas para a educação que é a perspectiva do fazer docente.

De forma a explicitar um momento em que os professores puderam verbalizar seus anseios sobre formação, a próxima seção traz elementos das discussões dos docentes do CCI durante os encontros formativos realizados pela pesquisa a partir da vivência e da consciência de cada um sobre a importância da formação na trajetória de cada participante.

Vozes que pavimentam caminhos para uma política de formação ideal

Ao delinear as políticas públicas de formação existentes, nota-se que, de alguma forma, o docente pode encarar certa dificuldade para encontrar algum espaço que considere o muito que ele tem a dizer sobre si como profissional. Os docentes realizam o seu trabalho em um local onde diversas subjetividades convergem fazendo com que surja uma gama de experiências ditas inenarráveis, mas que, paradoxalmente, precisam ser evidenciadas para que elas se apropriem de um sentido maior que objetiva a construção de novos conhecimentos.

Não ter a oportunidade de “contar as boas histórias” entre seus pares pode servir como mais um motivo que, dentre tantos outros que já se sabe, pode frustrar o professorado e fazer com que esse grupo se sinta ainda mais desvalorizado se considerarmos o que já acontece.

Dessa forma, o modo como docentes enxergam a possibilidade de suas vozes serem ouvidas em formações que favoreçam o conhecimento que surge a partir de suas experiências foi descrito da seguinte forma por dois deles e corroborado no discurso de outros professores que participaram do encontro formativo em questão:

Em que momento eu vou poder discutir de fato sobre uma situação real da nossa vida prática? Geralmente isso não é considerado, ou fica no finalzinho ou só é dado 3 minutos para você falar com alguém, enfim, nunca é o mais importante da formação ou o que tem maior relevância. E quando os autores citam sobre posicionar o professor como protagonista há uma necessidade de considerar, assim, pode ser uma leitura errada que eu esteja fazendo, mas eu sinto que a imensa maioria das formações que eu participei sempre desconsideram o professor, considerando-o como inferior (O primeiro professor).

Esse sentimento de que quando a gente vai para as formações a gente só recebe, recebe, recebe e aceita (risos) e é isso que vai ser e por mais que a gente tente puxar um momento na reunião para a gente poder falar sobre os nossos desafios raramente conseguimos. Ninguém quer saber o que a gente realmente tem a dizer e eles poderem trabalhar em cima disso e fazerem com que a gente se sinta parte do processo (A segunda professora).

A partir das falas acima evidencia-se que as políticas de formação podem estar se mostrando incapazes de considerar a vasta experiência dos docentes. Estes que trazem consigo não só a prática, mas importantes conceitos teóricos adquiridos durante toda a carreira, principalmente durante a formação inicial. Assim, é um fato que impor uma política de formação que considere o professor somente como um receptor de ideias sem possibilitar um espaço para que elas sejam minimamente discutidas e lapidadas a partir da subjetividade de todos os sujeitos envolvidos com a comunidade escolar, faz dessas políticas algo incapaz de

garantir o sucesso de todas as outras questões que envolvem esse tema, a começar pela diversidade das vozes que o compõe (SOUSA, 2021).

A condição essencial para o sucesso e a sedimentação de políticas de formação propostas pelo modelo neoliberal é o silenciamento do professor ao transmitir-lhe a ideia de que ele não precisa trazer para o debate aquilo que o aflige, pois o material proposto nas formações e oferecido pelas grandes editoras traz consigo as “respostas” para todas as perguntas. Como o ambiente real e diverso da escola fica distante de ser plenamente considerado por esses materiais, é certo que, para muitos conflitos que surgem no ambiente escolar, a situação mais cômoda para esses setores é deixar determinadas pautas importantes aparentemente sem qualquer solução.

O exemplo de uma situação que se encaixa nesse contexto que gera dificuldade para o docente trata-se da relação dos professores com as novas tecnologias durante o período mais crítico da pandemia (2021-2022). Se por um lado as políticas de formação não puderam prever a chegada da doença, por outro, pudemos nos certificar que em vários casos, as formações antes desse período não prepararam o professor para lidar com o aparato tecnológico de maneira mais aprofundada. Tecnologias essas que para alguns docentes já eram utilizadas no cotidiano, mas que por outro lado encontravam dificuldades de articulá-las com o dia a dia dos processos formativos (PRETTO; BONILLA; SENNA, 2020). Com efeito,

Eu me senti um pouco perdida quando tive que encarar as novas tecnologias no ensino remoto emergencial pois, em determinado momento me pareceu haver muitas alternativas, muitas ferramentas, sendo que ao mesmo tempo parecia não existir solução em nenhuma (A terceira professora).

Uma política de formação coerente com o real propósito educacional, que seja, apontar um novo rumo para uma sociedade em dificuldades, a partir da escuta dos profissionais da educação, conseguirá obter novos unguentos para feridas abertas que parecem nunca sarar. Esse tipo de política formativa será baseada em teorias e práticas que favoreçam o docente sob toda e qualquer perspectiva quando este for o principal agente na construção de novos conhecimentos.

A satisfação de serem ouvidos nas formações e saber que são capazes de agir ativamente na busca pelas transformações que almejam, eleva a autoestima do professor em relação a sua profissão. Essa situação pode fazer com que seja aguçado no coletivo docente o desejo de pôr em prática novas ideias que tragam uma nova caracterização e uma moral maior para a comunidade escolar que tem sido duramente maculada durante o governo do atual presidente (2019-2022).

Os professores são, na prática, o grupo mais decidido e mais avançado em querer melhorias para as políticas de formação docente, e para isso, oportunizar condições propícias para que eles sejam protagonistas dos debates deve ser a primeira tarefa daqueles que são responsáveis por essas políticas. Vejamos as reações de alguns dos docentes quando tomam consciência de que são plenamente ouvidos durante as formações que eles participam:

Eu quero agradecer esse momento aqui, da formação com vocês, foi maravilhoso, pois a gente falou, a gente teve muito espaço. Muito diferente das formações que são propostas para a gente. daquelas que a gente vai e fica só ouvindo sem participar (A quarta professora).

Eu fiquei muito satisfeito com o processo em si, pois ele não foi cansativo. Foi uma prova de que nem tudo que é feito para o professor deve ser cansativo e demorado. Foi muito instigante (O quinto professor).

Percebe-se a partir das falas que os professores estão dispostos a participar das mudanças necessárias de forma bastante ativa. As proposições que partem dos docentes durante os encontros formativos jamais se assentarão sobre ideias pré-formuladas ou pré-determinadas por setores uniformizantes e/ou por lógicas estandardizadas (MACEDO, 2015), pois tamanha é a grandeza das experiências que podem ser partilhadas por cada um deles. Experiências estas que são diversas e que são a expressão geral de um grupo que está acostumado a usar a potência de sua voz para alcançar e atingir, através de experiências positivas, todos os setores que compõem o grupo do qual cada docente faz parte.

Considerações finais

Esse trabalho pretendeu compreender os conflitos e as interações presentes no desenvolvimento da formação continuada de professores de língua estrangeira do Centro Cearense de Idiomas (CCI). Para tal objetivo os professores foram convidados a participar de um grupo formativo em que buscamos compreender as opiniões, análises e principalmente as críticas sobre os momentos de formação, tentando também compreender como se estrutura a relação entre o conhecimento desenvolvido e a partilha da prática em sala de aula.

Acreditamos que o diferencial deste trabalho foi colocar na pesquisa-formação os anseios na busca de encontros formativos que tivessem em sua característica principal uma formação atualizada, que associasse teoria e prática, mas que fosse também centrada nos caminhos da solidariedade, acolhimento, empatia, graça, leveza, desejo e expectativas supridas e que o resultado reverberasse no protagonismo dos participantes, com o intuito de que se consiga atingir seu público-alvo: os estudantes.

Durante os encontros muitas perspectivas foram expostas, mas sabemos que, assim como a formação docente só termina para um professor depois de findada sua carreira, os questionamentos sobre ela demandarão outros encontros formativos durante sua trajetória profissional. Questionamentos servem como bússola para dar sentido ao sujeito e como ele deve seguir com sua vida profissional frente aos atos desumanizantes do mundo pós-moderno.

Verificamos que, no que concerne às formações que contaram com as participações dos docentes, existe uma determinada interação entre os sujeitos a partir daquilo que eles refletem sobre o ensino de idiomas, o que gera convergências quando se trata da importância de se ter e participar de encontros formativos, mas que podem ser sublimados por conflitos entre o que se espera de uma formação atualizada e os encontros que os professores estão habituados a presenciar.

A distância que existe entre a formação que temos e a formação que devemos ou desejamos ter não é pequena, mas também não é algo que possa ser metrificado de forma exata. Processos de escuta e acolhimento têm sido deixados de lado e um tecnicismo cada vez mais presente nas pautas formativas e que apenas não favorecem o professor parecem ter o intuito de calar a fala do docente e o deixar mais afastado de experiências exitosas, troca de saberes e mesmo novas direções que transformem seu trabalho, como algo já sacralizado e visto como imutável.

Aos docentes precisam ser ofertadas trilhas que o possam ajudar a ressignificar seu percurso formativo e não obstáculos que já cercam a profissão docente de forma tão negativa e muitas vezes quase intransponíveis.

Essa escrita nos permitiu entender que, ponderar as novas teorias sobre formação docente é um dos caminhos que devemos tomar para alcançar a adequação do contexto formativo dos professores do CCI. São essas teorias que servem de fator motivacional para que o professor perceba a sua formação com o sentimento da falta, da perda e que para pavimentar novos caminhos ele necessita partilhar com seus companheiros experiências importantes da sua história como educador.

Foi perceptível a interação entre os professores que compuseram nossos encontros a fim de que para além de todos os obstáculos, o processo formativo não fosse prejudicado pelo ineditismo da situação que temos vivido desde 2019. Ao final, conseguimos atestar que todas as interações, convergências e conflitos são frutos de movimentos coletivos e é exatamente através da coletividade que poderemos solucionar os questionamentos surgidos durante essa pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. 4. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2006.
- ALVARADO PRADA, L. E. **Formação participativa de docentes em serviço**. Tautabé, SP: Cabral Editora Universitária Ltda., 1997
- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 12 ago. 2021.
- CANDAU, V. M. (org.). **Formação continuada de professores: Tendências atuais**. Magistério: construção cotidiana. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- COSTA, A. L. O.; SANTOS, A. R.; MARTINS, J. L. A formação docente: Por uma prática educacional libertadora. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 3, p. 1193–1204, jul./set. 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12511>. Acesso em: 3 abr. 2021.
- COSTA, E. A. S. **A educação de jovens e adultos e o direito à educação: Concepções e olhares de educadores e gestores escolares a partir das políticas educacionais do município de Horizonte/Ceará**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, Ceará, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/8646>. Acesso em: 06 jul. 2021.
- DALE, R. A Sociologia da Educação e o Estado após a globalização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1099-1120, out./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/J46YWTNSF73jLJqJnLPRL4H/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 05 jun. 2021.
- FISTAROL, C. F.; FISCHER, A.; BAILER, C. Práticas de letramentos vernaculares em língua inglesa: a práxis na aprendizagem além do currículo formal da universidade. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 4, p. 2358–2376, 2019. DOI: 10.21723/riaee.v14i4.12719. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12719>. Acesso em: 3 abr. 2021.
- FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2009.
- GARCÍA, C. M. **Formação de professores: Para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora Ltda, 1999.
- IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- MACEDO, R. S. Implicação, autorização e standardização curricular: a formação de professores como re-existência. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 13, n. 4, p. 733-750, out./dez. 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/766/76643232008.pdf>. Acesso em: 18 maio 2021.

MARIN, A. J. Educação continuada: Introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos Cedex**, v. 36, Educação Continuada, p. 13-20, 1995.

MARTINS, E. S. **Formação contínua e práticas de leitura: O olhar do professor dos anos finais do ensino fundamental**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Fortaleza, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/8596>. Acesso em: 20 jun. 2021.

OLIVEIRA, Z. M. F. ‘Criativar’ a formação e a atuação do professor: Uma necessidade no século XXI. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EDUCERE, 10., 2011, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba, 2011.

PACHECO, E. F. H.; EYNG, A. M. A educação intercultural como possibilidade em processos decoloniais na garantia dos direitos da infância. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 1, p. 110–124, 2020. DOI: 10.21723/riaee.v15i1.12370. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12370>. Acesso em: 13 mar. 2021.

PRETTO, N. L.; BONILLA, M. H. S.; SENA, I. P. F. S. **Educação em tempos de pandemia: Reflexões sobre as implicações do isolamento físico imposto pela COVID-19**. Salvador: Edição do autor, 2020.

SOUSA, C. H. A. **A formação continuada dos professores de língua estrangeira do Centro Cearense de Idiomas: Interações, convergências e conflitos**. 2021. Dissertação (Mestrado em Ensino e Formação Docente) – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, Ceará, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/handle/123456789/2441>. Acesso em: 12 out. 2021.

Como referenciar este artigo

SOUSA, C. H. A.; OLIVEIRA, F. T. C.; MARTINS, E. S. Políticas de formação para professores de língua estrangeira no estado do Ceará: O centro cearense de idiomas em foco. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 26, n. esp. 4, e022104, 2022. e-ISSN: 1519-9029. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v26iesp.4.17118>

Submetido em: 09/03/2022

Revisões requeridas em: 21/05/2022

Aprovado em: 30/07/2022

Publicado em: 01/09/2022

Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.

Revisão, formatação, normalização e tradução.

