

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PRO-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

JOÃO MARCELO RODRIGUES CHAVES

**O COMPARTILHAMENTO DE SABERES NA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE
PROFESSORES DE INGLÊS: UM ESTUDO DE CASO
EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE MANAUS (AM)**

MANAUS (AM)

2024

JOÃO MARCELO RODRIGUES CHAVES

O COMPARTILHAMENTO DE SABERES NA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE
PROFESSORES DE INGLÊS: UM ESTUDO DE CASO
EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE 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 grau de Mestre em Letras, na área de Teoria e Análise Linguística, sob a orientação da Profa. Dra. Marta de Faria e Cunha Monteiro.

MANAUS (AM)

2024

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).

C512c Chaves, João Marcelo Rodrigues
O compartilhamento de saberes na formação contínua de professores de inglês : um estudo de caso em uma escola pública de Manaus (AM) / João Marcelo Rodrigues Chaves . 2024
121 f.: 31 cm.

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

1. Compartilhamento de Saberes. 2. Gestão do Conhecimento. 3. Formação Contínua de Professores. 4. Estudo de Caso. 5. Escola Pública. I. Monteiro, Marta de Faria e Cunha. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

JOÃO MARCELO RODRIGUES CHAVES

**O COMPARTILHAMENTO DE SABERES NA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE
PROFESSORES DE INGLÊS: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA PÚBLICA
DE 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 grau de Mestre em Letras, na área de Teoria e Análise Linguística, sob a orientação da Profa. Dra. Marta de Faria e Cunha Monteiro.

Manaus, 18 de setembro de 2024

Banca Examinadora

Profa. Dra. Marta de Faria e Cunha Monteiro

Orientadora e Presidente da banca
Universidade Federal do Amazonas (PPGL – UFAM)

Profa. Dra. Luana Ferreira Rodrigues

Membro titular interno
Universidade Federal do Amazonas (PPGL – UFAM)

Profa. Dra. Maria Ester Wollstein Moritz

Membro titular externo
Universidade Federal de Santa Catarina (PPGI – UFSC)

DEDICATÓRIA

Aos meus queridos pais, João Edgar e Socorro Chaves, com gratidão e amor, dedico esta dissertação a vocês. Desde o início, vocês foram fonte inesgotável de apoio, incentivo e inspiração em minha jornada acadêmica. Seu amor incondicional e encorajamento constante me deram força para superar desafios e persistir em busca do conhecimento.

Vocês sempre acreditaram em mim e me ensinaram a importância da educação e do aprendizado contínuo. Todas as conquistas que alcancei até aqui são fruto do investimento incansável que vocês fizeram em minha formação.

Este trabalho é um tributo ao esforço e dedicação que vocês depositaram em minha vida. Sei que não há palavras suficientes para expressar o quanto sou grato por tudo que fizeram e continuam fazendo por mim.

É com imenso carinho que dedico esta dissertação a vocês, meus pais queridos, como uma pequena forma de retribuir todo o amor e apoio que me deram ao longo dos anos. Que este trabalho possa ser um reflexo do que vocês me ensinaram sobre perseverança, humildade e paixão pelo conhecimento.

Com amor e gratidão, João Marcelo.

AGRADECIMENTOS

À minha estimada orientadora Profa. Dra. Marta de Faria e Cunha Monteiro pela imensa dedicação, sabedoria e paciência. Seu apoio e orientação precisa foram fundamentais para o desenvolvimento deste estudo. Suas sugestões e incentivos foram como uma bússola que me guiou na direção certa, auxiliando-me a encontrar respostas para os desafios que surgiram ao longo do caminho.

Aos participantes da pesquisa, por se disponibilizarem a colaborar neste estudo. Aos meus queridos amigos William Pinheiro, Rodrigo Feitosa, Elizabeth Pereira e Ana Paula Fonseca Valadares. Gostaria de expressar minha profunda gratidão a cada um de vocês por estarem ao meu lado durante toda a jornada da elaboração desta dissertação. Seu apoio incondicional e encorajamento constante foram fundamentais para tornar essa trajetória mais significativa e enriquecedora.

À banca examinadora pela contribuição, por dedicar seu tempo e conhecimento na análise minuciosa do trabalho e avaliação criteriosa.

À Universidade Federal do Amazonas (UFAM), pela oportunidade de realizar este trabalho tão significativo para mim.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL/UFAM, em especial aos ex-Coordenadores do Programa, Prof. Dr. Cacio José Ferreira e Prof.^a Dr^a. Nícia Petreceli Zucolo e aos atuais coordenadores, Prof.^a Dr^a. Cássia Maria Bezerra do Nascimento e Prof. Dr. Norival Bottos Júnior, pelo apoio durante minha formação.

Ao técnico administrativo do PPGL/UFAM, Diego Oliveira, pela atenção dedicada e pela gentileza sempre presente.

À Secretaria de Estado de Educação e Desporto por permitir a realização desta pesquisa.

Aos colegas e amigos que conheci durante o mestrado, meus mais sinceros agradecimentos pela parceria e apoio mútuo ao longo dessa jornada.

CHAVES, J. M. R. **O Compartilhamento de Saberes na Formação Contínua de Professores de Inglês: Um Estudo de Caso em uma Escola Pública de Manaus (AM).** 2024. 121 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2024.

RESUMO

Este trabalho de pesquisa situa-se na Linguística Aplicada, cujo objetivo geral foi investigar como se efetiva o compartilhamento de saberes entre professores de inglês em uma escola pública de Manaus (AM) e como objetivos específicos identificar quais as práticas de compartilhamento de saberes, desenvolvidas entre professores de inglês e analisar qual a influência dessas práticas de compartilhamento de saberes na formação contínua de professores de inglês. A pesquisa envolveu o aporte teórico acerca dos estudos do compartilhamento de saberes com base em Geertz (1989), Lave e Wenger (1991), Freire (1996), Borg (2003), Berger; Luckmann (2014), Cavalcanti (2014) e formação de professores com base em Moita Lopes (1996), Kleiman (1995), Candau (1999), Vieira-Abrahão (1999; 2004), Larsen-Freeman (1997), Celani (2002; 2008), Paiva (2002), Costa (2004), Almeida Filho (2005), Leffa (2008; 2016), Kumaravadivelu (2006), Rojo (2009), Santos Forster et al. (2011), Tardif (2014). Quanto a metodologia, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, com base em Minayo (2001) e Celani (2005). Como método investigativo, optou-se por um estudo de caso com base em Stake (2015), Orsolini e Oliveira (2013) e Yin (2010). O lócus da pesquisa foi uma escola da rede estadual de ensino da cidade de Manaus (AM) vinculada à Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC-AM). Como instrumentos de geração de dados, foram utilizados dois questionários, um de Perfil e um Investigativo, e um roteiro de entrevista semiestruturada com base em Alencar (2021), Araújo (2019), Monteiro (2009; 2014), Sousa (2019) e Tavares (2021). No que diz respeito aos resultados da pesquisa, a análise dos dados forneceu informações sobre o compartilhamento de conhecimento entre os professores de Inglês. Este estudo pode contribuir e oferecer oportunidades para reflexões relacionadas à formação contínua, práticas pedagógicas e estratégias que possam promover a geração de novos saberes como desdobramento. A pesquisa apontou a necessidade de formação contínua e de compartilhamento de saberes entre professores de inglês no Amazonas para se aprimorar o ensino-aprendizagem. Destacam-se, ainda, programas adaptados ao contexto local que incentivem a troca de experiências e o desenvolvimento profissional colaborativo, promovendo uma educação de qualidade.

Palavras-chave: Compartilhamento de Saberes. Gestão do Conhecimento. Formação Contínua de Professores. Estudo de Caso. Escola Pública.

CHAVES, J. M. R. **Knowledge Sharing in Continuing Education for English Teachers: A Case Study in Public Schools in Manaus (AM)**. 2024. 121f. Dissertation (Master in Letters) – Faculty of Letters, Federal University of Amazonas, Manaus, 2024.

ABSTRACT

This research is situated in Applied Linguistics, with the primary objective of investigating how knowledge-sharing practices are implemented among English teachers in a public school in Manaus, Amazonas. The specific objectives are to identify which knowledge-sharing practices are developed among English teachers and to analyze the impact of these practices on the continuous professional development of English teachers. The theoretical foundation draws on studies of knowledge-sharing by Geertz (1989), Lave and Wenger (1991), Freire (1996), Borg (2003), Berger and Luckmann (2014), and Cavalcanti (2014), and on teacher education by Moita Lopes (1996), Kleiman (1995), Candau (1999), Vieira-Abrahão (1999; 2004), Larsen-Freeman (1997), Celani (2002; 2008), Paiva (2002), Costa (2004), Almeida Filho (2005), Leffa (2008; 2016), Kumaravadivelu (2006), Rojo (2009), Santos Forster et al. (2011), and Tardif (2014). The research methodology is qualitative, following Minayo (2001) and Celani (2005). A case study approach was chosen based on Stake (2015), Orsolini and Oliveira (2013), and Yin (2010). The research locus is a state public school in Manaus, linked to the State Secretariat for Education and Quality Teaching (SEDUC-AM). Data collection instruments included two questionnaires (a Profile Questionnaire and an Investigative Questionnaire) and a semi-structured interview script based on Alencar (2021), Araújo (2019), Monteiro (2009; 2014), Sousa (2019), and Tavares (2021). Regarding the research findings, data analysis provided insights into knowledge-sharing practices among English teachers. This study aims to contribute, as much as possible, by offering opportunities for reflection on continuous teacher training, pedagogical practices, and strategies that may foster the generation of new knowledge as a result. The research underscores the need for continuous training and knowledge-sharing among English teachers in Amazonas to enhance teaching practices. Programs adapted to the local context, which encourage experience-sharing and collaborative professional development, are also emphasized as means of promoting high-quality education.

Keywords: Knowledge Sharing. Knowledge management. Continuous Teacher Development. Case Study. Public School.

LISTA DE TABELAS

TABELA 01: O estado da arte do compartilhamento de saberes	14
---	----

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01: Conceitos de compartilhamento de saberes	18
QUADRO 02: Conceitos acerca da gestão do conhecimento em contexto escolar	23
QUADRO 03: Conceitos acerca da Formação de Professores	47
QUADRO 04: Perfil e Formação dos Profissionais Participantes da Pesquisa	55
QUADRO 05: Tempo de exercício na SEDUC - AM.....	58
QUADRO 06: Cursos de Formação Contínua.....	58
QUADRO 07: Estudos sobre Compartilhamento de Saberes e/ou Formação de Professores	64
QUADRO 08: Resumo dos procedimentos de metodológicos.....	70
QUADRO 09: Perspectivas de professores de inglês sobre o compartilhamento de saberes.....	73
QUADRO 10: Percepções dos participantes sobre as competências essenciais do professor de inglês para o compartilhamento de saberes.....	73
QUADRO 11: Percepções sobre o compartilhamento de saberes de professores de inglês na prática.	76
QUADRO 12: Percepções sobre as contribuições do compartilhamento de saberes e práticas pedagógicas entre professores de inglês.	78
QUADRO 13: Resumo dos dados discutidos.....	80
QUADRO 14: Perspectivas de professores de inglês sobre a realidade da prática do compartilhamento de saberes na formação contínua.....	83
QUADRO 15: Percepções sobre a realidade do compartilhamento de saberes na formação contínua de professores.....	84
QUADRO 16: Realidades da formação contínua dos professores participantes	85
QUADRO 17: Percepções sobre o compartilhamento de saberes na prática da formação contínua de professores.....	87
QUADRO 18: Percepções sobre a avaliação do compartilhamento de saberes e sua contribuição na formação de professores.....	90
QUADRO 19: Resumo dos dados discutidos.....	92

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ALAB - Associação de Linguística Aplicada do Brasil
- CAAE - Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
- CEL - Centro de Estudos de Línguas
- CEP - Comitê de Ética em Pesquisa
- CEPAN - Centro de Formação Profissional Pe. José Anchieta
- CETI - Centro de Educação de Tempo Integral
- CNS - Conselho Nacional de Saúde
- COVID-19 - *Corona Virus Disease*
- DELTA - Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada
- EJA - Ensino de Jovens e Adultos
- HTPC - Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
- LA – Linguística Aplicada
- LADI - Grupo de Estudos e Pesquisas em LA e Discurso
- LAEL - Laboratório de Aprendizagem de Línguas
- LDB - Lei de Diretrizes e Bases
- MEC - Ministério da Educação
- MS - Mapeamento Sistemático
- PFC – Política de Formação Continuada
- PUC - Pontifícia Universidade Católica
- SEDUC - Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas
- SIGEAM - Sistema Integrado de Gestão Educacional do Amazonas
- TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- TDICs - Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
- TEDE/UFAM - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
- TESOL - *Teaching English to Speakers of Other Languages*
- UFAM - Universidade Federal do Amazonas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO 1 – COMPARTILHAMENTO DE SABERES E GESTÃO DO CONHECIMENTO	14
1.1 COMPARTILHAMENTO DE SABERES.....	15
1.2 GESTÃO DO CONHECIMENTO NO CONTEXTO ESCOLAR.....	20
CAPÍTULO 2 – FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES	24
2.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DA CONSTITUIÇÃO BRASILEIRA DE 1988 E ALÉM.....	24
2.1.1 Constituição Brasileira e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação.....	26
2.1.2 Documentos Nacionais de ensino-aprendizagem de línguas.....	27
2.1.3 Resolução CNE/CP Nº 1 de 2020: Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Continuada de Professores	28
2.2 FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES: DESAFIOS PARA EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA	38
CAPÍTULO 3 – TRILHA INVESTIGATIVA PARA A IDENTIFICAÇÃO DO COMPARTILHAMENTO DE SABERES ENTRE PROFESSORES	48
3.1 ABORDAGEM E METODOLOGIA DA PESQUISA	49
3.2 CONTEXTO DA PESQUISA.....	51
3.3 PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	54
3.4 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS.....	59
3.5 PROCEDIMENTOS DE ORGANIZAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO DAS INFORMAÇÕES.....	60
3.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS.....	63
CAPÍTULO 4 – O COMPARTILHAMENTO DE SABERES: PRÁTICA, FORMAÇÃO E A REALIDADE DO PROFESSOR DE INGLÊS NO CONTEXTO DO ENSINO PÚBLICO	72
4.1 PERSPECTIVAS DE PROFESSORES DE INGLÊS SOBRE O COMPARTILHAMENTO DE SABERES NA PRÁTICA.....	72

4.2	PERSPECTIVAS E REALIDADES DO COMPARTILHAMENTO DE SABERES PARA A FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES DE INGLÊS	83
	REFERÊNCIAS	98
	APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DE PERFIL*	109
	APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO INVESTIGATIVO**	110
	APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRURADA***	111
	APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	112
	ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	114

INTRODUÇÃO

Este trabalho de pesquisa está situado na Linguística Aplicada (LA), ligado aos estudos de formação de professores para o ensino-aprendizagem de Inglês. Trata-se de uma investigação acerca do compartilhamento de saberes entre professores de inglês na rede pública estadual de Manaus (AM).

Como situado, esclareço que a LA, no Brasil, teve suas origens na década de 1960 com cursos para formação de professores de línguas estrangeiras, baseados em teorias da linguística moderna que enfatizavam o uso contextualizado da língua. Nas décadas seguintes, a LA expandiu seu escopo de atuação e se estabeleceu como campo de pesquisa, com a criação de programas de pós-graduação e associações científicas, tais como a criação do Laboratório de Aprendizagem de Línguas - LAEL da Pontifícia Universidade Católica - PUC-SP em 1979, a fundação da Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada - DELTA em 1985 e a Associação de Linguística Aplicada do Brasil – ALAB, em 1990 (Celani, 1992).

De acordo com Cavalcanti (2023), a LA inicialmente era vista como uma tentativa de aplicar conhecimentos teóricos de linguística ao ensino de línguas com foco em questões de métodos e técnicas de ensino. Embora essa tendência ainda seja uma característica presente na LA, muitas outras questões emergiram a partir de contextos escolares, profissionais e midiáticos (Signorini; Cavalcante, 1998).

A partir do processo de expansão foram atribuídos a LA adjetivos como “interdisciplinar, transdisciplinar e multidisciplinar” (Moita Lopes, 2006). Entendo que para compreender a LA, em sua abrangência, faz-se necessário um estudo aprofundado sobre cada um, o que não cabe neste trabalho. Todavia, nesta pesquisa, utilizo a perspectiva da LA transdisciplinar, que de acordo com Moita Lopes (2006) é focada em estabelecer diálogos com outras áreas do conhecimento de forma profunda e holística, ultrapassando as fronteiras tradicionais. Portanto, baseio-me nessa perspectiva para a construção do aporte teórico deste trabalho.

O interesse em desenvolver esta pesquisa originou-se a partir das leituras dos postulados de Freire (1980), que definem o professor como educador por excelência. Sob esta perspectiva, o autor reconhece a importância do conhecimento compartilhado e da construção coletiva dos saberes, que cria possibilidades diversas dos educadores aprenderem uns com os outros e com seus alunos, enriquecendo assim o processo educacional (Freire, 1980).

Nesse sentido, apresento as motivações que serviram como ponto de partida para este estudo. A primeira está ligada à minha necessidade de formação contínua¹ e do anseio de ampliar os conhecimentos acerca do compartilhamento de saberes, para me fortalecer na condição de docente educador. A vivência da realidade da escola pública em Manaus (AM), despertou-me a preocupação com os desafios que os professores enfrentam nesse contexto. Desta forma, a segunda motivação, de igual importância, destaco a vontade de contribuir para os estudos dos temas em discussão e assim, auxiliar outros professores que podem estar enfrentando as mesmas dificuldades no que tange o compartilhamento de saberes e formação contínua.

A partir dessa contextualização, lembro que em 2011 ingressei no Curso de Letras – Língua e Literatura Inglesa na Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e durante a minha formação inicial tive a oportunidade participar do programa de estágio do Centro de Estudos de Línguas, Projeto CEL – UFAM, espaço no qual tive oportunidade de manter os primeiros contatos com a docência e com estudos sobre compartilhamento de saberes e formação de professores.

Em 2015, ao concluir o referido curso, iniciei minha formação contínua participando do curso Ensino de Inglês para Falantes de Outras Línguas², no Canadá, que me proporcionou a prática ensino-aprendizagem de inglês para pessoas que não têm o idioma como língua materna. Nesse período, obtive variados conhecimentos e habilidades relacionados à ensino-aprendizagem, o que despertou em mim a necessidade de compartilhar os conhecimentos adquiridos com meus pares.

Em 2016, após ter sido aprovado no Concurso da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas – SEDUC/AM, para o cargo de professor, comecei a exercer o magistério, empreendi esforços na busca por mais conhecimentos acerca do compartilhamento de saberes, com o objetivo de melhorar o meu desempenho profissional, investindo, assim, na minha formação contínua. Esse passo foi necessário, pois o ensino na escola pública no Brasil, de modo geral, e em Manaus, de maneira particular, enfrenta várias adversidades devido a uma série de fatores estruturais e conjunturais como, por exemplo, os recursos limitados, a infraestrutura deficiente, as desigualdades socioeconômicas, a falta de professores

¹ Opto pelo termo “contínua”, pois, como preconizado por Celani (2002, p. 371), a “[...] Formação Contínua é a ideia de um processo contínuo envolvendo ‘reflexão e crítica sobre e de sua própria prática.’”

² Tradução minha para: *Teaching English to Speakers of Other Languages - TESOL*

qualificados, a desmotivação, a indisciplina e a pressão por resultados (Libâneo, 1992; Freire, 1996; Bourdieu, 2001).

Após compreender essas dificuldades e comprometer-me com o aprimoramento contínuo, em 2022, fui aprovado para o Curso de Mestrado no Programa de Pós-graduação em Letras – PPGL UFAM. Desde então, tenho vivenciado uma rica experiência ao cursar as disciplinas e as demais atividades pedagógicas do referido programa. Além do mais, venho aprofundando meus conhecimentos por meio desta pesquisa e tendo a oportunidade de refletir acerca dos temas em discussão nesse trabalho e da sua relevância para a formação contínua.

Nesse contexto, de acordo com Lave e Wenger (1991), a pesquisa sobre o compartilhamento de saberes é importante porque estimula o crescimento do conhecimento, facilita a construção coletiva do ensino-aprendizagem, desenvolve habilidades de comunicação, fomenta a colaboração, melhora o desenvolvimento de práticas e soluções, e impulsiona o avanço nesta área de conhecimento. Esse conjunto de elementos formativos contribuem para o fomento de uma sociedade mais informada, conectada e inovadora (Castells, 1999).

Desta forma, este estudo está pautado em duas justificativas. A primeira, advém do entendimento que os saberes docentes se constituem a partir de uma construção complexa, abrangente e contínua que ocorre tanto na formação acadêmica quanto no cotidiano do trabalho do professor (Guérios, 2002). No entanto, entendo que é importante considerar que os saberes que os professores adquirem no decorrer de sua vida profissional são amplos e podem ser compartilhados não somente com os seus educandos, mas também com seus pares.

A segunda justificativa está pautada no anseio de contribuir com trabalhos que vêm sendo desenvolvidos pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada e Discurso - LADI, da UFAM liderado pelas professoras Dr^a. Fernanda Dias de Los Rios Mendonça e Dr^a. Marta de Faria e Cunha Monteiro e pelo Projeto de Pesquisa de Formação de Professores de Línguas face às demandas socioculturais de ensino-aprendizagem – coordenado pela Prof^a. Dr^a. Marta de Faria e Cunha Monteiro.

Em vista do que está sendo apresentado e ancorado nas motivações e justificativas mencionadas, este trabalho teve como objetivo geral:

- Investigar como ocorre o compartilhamento de saberes entre professores de inglês em uma escola pública de Manaus (AM).

E, como objetivos específicos:

- Identificar quais as práticas de compartilhamento de saberes desenvolvidas entre professores de inglês, e
- Refletir sobre a influência dessas práticas na formação contínua, a partir da percepção dos próprios docentes.

Assim, com o intuito de atingir os objetivos supracitados, nesta pesquisa foram tomadas como referências duas questões norteadoras:

- 1) Quais são e como ocorrem as práticas de compartilhamento de saberes entre professores de inglês da escola pública?
- 2) Qual é a percepção de professores de inglês sobre a influência das práticas de compartilhamento de saberes na sua formação contínua?

Quanto aos procedimentos metodológicos para realizar o estudo, adoto a abordagem qualitativa de pesquisa com base em Celani (2005) e Minayo (2001). Quanto ao método que ordena esta pesquisa foi adotado o Estudo de Caso com base em Stake (2015), Yin (2010) e Orsolini e Oliveira (2013). A pesquisa foi realizada na Escola Bilíngue (Inglês-português) de Tempo Integral Gilberto Mestrinho de Medeiros Raposo, escola da rede estadual de educação da cidade de Manaus (AM). Os participantes do estudo foram 4 professores de inglês lotados na escola citada. Para a geração de dados optou-se por utilizar dois questionários, de Perfil e Investigativo, e uma entrevista do tipo semiestruturada com base em Alencar (2021), Araújo (2019), Monteiro (2009; 2014), Sousa (2019), Tavares (2021). Em relação ao método de análise, os dados qualitativos da pesquisa foram tratados a partir da Análise de Conteúdo, baseada nos estudos de Bardin (2016).

A estrutura deste trabalho é composta por quatro capítulos. O Capítulo 1 – O Compartilhamento de Saberes e a Gestão do Conhecimento está organizado em dois subcapítulos. O primeiro apresenta o conceito de compartilhamento de saberes e o segundo abrange as teorias relacionadas à gestão do conhecimento no âmbito escolar. O Capítulo 2 - Formação Contínua de Professores expõe o embasamento teórico sobre formação contínua de professores. Enquanto, no Capítulo 3 foram delineados os Procedimentos Metodológicos que traçam o percurso de desenvolvimento da pesquisa e nele estão descritas a forma de abordagem metodológica, o contexto, os participantes, os instrumentos, os procedimentos de geração e de análise de dados. O Capítulo 4 – Compartilhamento de Saberes entre Professores no Âmbito Escolar: limites e possibilidades apresenta a análise das informações, a discussão e reflexão sobre o conjunto os relatos dos protagonistas da

pesquisa e o escopo da Política de Formação Continuada. E, por fim, nas Considerações Finais são apresentados subsídios direcionadas aos agentes institucionais, gestores escolares, para aprimorar as práticas pedagógicas dos professores no Amazonas.

CAPÍTULO 1 – COMPARTILHAMENTO DE SABERES E GESTÃO DO CONHECIMENTO

Antes de estruturar este escopo teórico, sinto a necessidade de lançar luz sobre o que vem sendo debatido a respeito do compartilhamento de saberes. Nesse sentido, apresento os resultados de uma pesquisa sobre o estado da arte, contemplando questões inerentes a estudos já realizados sobre o tema.

Com base em Wenger (1998), compreendo o compartilhamento de saberes como uma prática pedagógica e epistemológica que transcende a simples transmissão de conhecimentos. Essa perspectiva norteia esta pesquisa, e, por isso, destaco os resultados obtidos na investigação sobre o estado da arte relacionada ao tema.

Para gerar dados para esta pesquisa, adotei como recorte temporal produções acadêmicas e científicas publicadas entre os anos de 2019 e 2023. As bases de dados utilizadas foram o Banco de Teses e Dissertações (TEDE) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a plataforma SciELO e o Google Scholar. Para a busca, empreguei os seguintes termos: Compartilhamento de saberes, Práticas de compartilhamento, Práticas de interação, Compartilhamento entre professores e Práticas eficazes.

Após a coleta e análise, a pesquisa envolveu um total de 60 trabalhos: 13 foram obtidos por meio do TEDE – CAPES, 44 pelo Google Scholar e três pelo SciELO. Os resultados mostraram que, embora exista um número razoável de estudos sobre o compartilhamento de saberes, poucos estão diretamente relacionados à área de pesquisa abordada neste estudo. Abaixo, apresento uma tabela que sintetiza os dados obtidos:

Tabela 01: O estado da arte do compartilhamento de saberes

ORD.	Base de dados	Trabalhos encontrados	Trabalhos relacionados à área de pesquisa
01	TEDE - CAPES	13	11
02	GOOGLE SCHOLAR	44	Nenhum relacionado à área de pesquisa
03	SCIELO	3	Nenhum relacionado à área de pesquisa

Fonte: Produzido pelo autor (2024)

Os dados contidos na tabela acima revelam que a base de dados TEDE - CAPES foi a mais proveitosa para o tema investigado. De 13 trabalhos encontrados, 11 eram diretamente relacionados à minha área, o que esclarece a pertinência do assunto investigado. Já no Google Scholar, apesar de encontrar 44 resultados, nenhum deles estava alinhado ao que eu procurava, talvez por ser uma base muito ampla e precisar de filtros mais específicos. Na SciELO, o cenário foi parecido, com apenas 3 trabalhos encontrados e nenhum realmente relevante para o assunto que investigo nesta pesquisa. A análise dos dados do estado da arte acentuou questões que já venho investigando e revelou que o compartilhamento de saberes é pertinente para a formação de professores, mas ainda é um campo pouco investigado na área da Linguística Aplicada.

Finalmente, tomando por base este estado, neste capítulo apresento os conceitos que servem de base para este estudo e o organizo em dois subcapítulos. No primeiro, lanço luz sobre os conceitos a respeito do compartilhamento de saberes e, no segundo subcapítulo, trato da gestão do conhecimento no contexto escolar.

1.1 COMPARTILHAMENTO DE SABERES

O compartilhamento de saberes refere-se ao processo pelo qual o conhecimento é adquirido e transmitido entre pessoas em diferentes contextos de uso da linguagem (Silva; Melo Neto, 2015). Este campo de estudo investiga como as pessoas interagem e negociam significados por meio da linguagem e com este intuito busco compreender o compartilhamento de saberes, especificamente entre professores.

Nesta perspectiva, entendo que o compartilhamento de saberes é objeto de estudo de diferentes áreas do conhecimento, tais como: Filosofia, Antropologia, Sociologia e Pedagogia. Cada uma delas contribui, a partir de seu enfoque e aportes conceituais, para uma compreensão mais aprofundada dos processos comunicativos e dos mecanismos pelos quais o conhecimento é compartilhado. Assim, apresento um panorama dos conceitos de compartilhamento de saberes nas áreas supracitadas.

De acordo com o exposto, no campo da Filosofia, de acordo com Habermas (1982, p. 248), o conhecimento humano é intrinsecamente compartilhado e nesta dimensão comunicativa “[...] os indivíduos têm acesso a um mundo de significados e valores.” Na Antropologia, de acordo com Geertz (1989, p. 54), o conceito de compartilhamento de saberes está ligado às linguagens, símbolos e ideias que representam a realidade social de um grupo. O autor supracitado esclarece que as

linguagens e os símbolos desempenham um papel importante na comunicação de ideias e na representação da realidade social de um grupo, permitindo o compartilhamento de conhecimento numa sociedade (Geertz, 1989). Na Sociologia, por sua vez, Berger e Luckmann (2014) compreendem o compartilhamento de saberes como “[...] os processos sociais pelos quais os indivíduos compartilham e adquirem conhecimentos. O compartilhamento de saberes é um elemento central na construção de identidades coletivas e na reprodução social.” (Berger; Luckmann, 2014, p. 108).

Enquanto, para Bourdieu e Passeron (2014, p. 21) "a reprodução social é um processo complexo e dinâmico", e ao explorar o conceito de reprodução social como sendo o processo pelo qual a sociedade mantém e perpetua suas estruturas, normas, valores e identidades coletivas ao longo do tempo. No contexto do compartilhamento de saberes, a reprodução social envolve a transmissão de conhecimento, práticas, valores e identidades culturais de geração em geração ou entre grupos sociais.

Assim, de acordo com a tradição de autores supracitados, o ato de compartilhar saberes contribui para a continuidade e aperfeiçoamento das práticas, tradições e valores de uma comunidade ou sociedade, permitindo que esses elementos sejam transmitidos e incorporados por novos membros ou gerações. Portanto, o compartilhamento de saberes desempenha um papel fundamental na reprodução social, uma vez que ajuda a manter e fortalecer a identidade coletiva e a cultura de uma sociedade, assegurando que esses aspectos sejam preservados e transmitidos ao longo do tempo.

Isso posto, percebo que a Filosofia, Antropologia e Sociologia reconhecem a importância do compartilhamento de saberes para a interpretação e a (re)construção teórica da realidade social, cada uma enfatizando diferentes aspectos e dimensões desse processo. Nesse sentido, entendo que as definições refletem a compreensão do tema no campo das Ciências Humanas e Sociais. Já no contexto educacional, especificamente na Pedagogia, o conceito de compartilhamento de saberes é advogado por Freire (1996, p. 19), como:

[...] um dos pilares fundamentais da prática pedagógica. Através desse compartilhamento, os professores têm a oportunidade de transmitir conhecimentos e experiências aos alunos, promovendo o desenvolvimento cognitivo, social e emocional.

Freire (1996) caracteriza o compartilhamento de saberes como pilar essencial para o desenvolvimento integral dos estudantes. Para o autor, essa prática é baseada na noção de que tanto educadores quanto educandos acumulam conhecimentos, experiências e perspectivas que são necessários e relevantes para o processo de aprendizagem. Em vista disso, o autor advoga que faz necessário ampliar a discussão sobre o compartilhamento de saberes para a realidade dos professores. Assim, segundo Freire (1996), os professores podem colaborar uns com os outros, trocando experiências, conhecimentos e reflexões sobre sua prática pedagógica. Ao compartilharem seus saberes, os professores detêm a oportunidade de aprender com as experiências uns dos outros, ampliando sua visão e compreensão do trabalho educativo fortalecendo o processo de ensino-aprendizagem.

No que tange a formação profissional Borg (2003, p. 42) defende que:

[...] o compartilhamento de saberes entre professores é um componente crítico do desenvolvimento profissional, permitindo que os educadores construam conhecimentos coletivos e aprimorem sua prática pedagógica.

Dessa forma, o compartilhamento de saberes entre os docentes emerge como um fator de extrema relevância no contexto do desenvolvimento profissional, viabilizando a construção de saberes coletivos e o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas. Essa interação entre os educadores fomenta uma visão abrangente do ensino, estimula a adoção de abordagens inovadoras e o emprego de recursos eficazes, fortalecendo a comunidade escolar e, por conseguinte, elevando a qualidade da educação oferecida aos alunos.

Em concordância com os autores, Lave e Wenger (1991, p. 29) advogam que o compartilhamento de saberes entre professores envolve a troca de experiências, a cooperação e a construção de conhecimentos. Enquanto Cavalcanti (2014) afirma que o compartilhamento de saberes envolve a interação entre diferentes participantes em um contexto educacional, incluindo professores, alunos e comunidades de aprendizagem. A autora argumenta que essa interação é fundamental para a construção de conhecimentos, ao permitir que diferentes perspectivas, experiências e saberes sejam compartilhados e incorporados ao processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, com base na exposição das perspectivas dos autores citados, entendo a importância desses conceitos, para além do campo das Ciências Humanas e Sociais. Bem como, entendo que o compartilhamento de saberes envolve diferentes

apreensões e desempenha papel importante no contexto social. Ao tratar da realidade escolar, reafirmo a relevância da investigação acerca do compartilhamento de saberes entre professores neste contexto. Face ao exposto, apresento, a seguir, o Quadro 01 com a síntese dos conceitos abordados ao longo deste capítulo e que forneceram instrumentos para o tratamento analítico das informações desta pesquisa:

QUADRO 01: Conceitos de Compartilhamento de Saberes deste subcapítulo, expostos de acordo com a ordem de entrada neste trabalho

AUTOR	IDEIA CENTRAL
Habermas (1982)	O conhecimento humano é intrinsecamente compartilhado e é essencial para o entendimento e construção da realidade social.
Geertz (1989)	O compartilhamento de saberes está ligado às linguagens, símbolos e ideias que representam a realidade social de um grupo.
Berger; Luckmann (2014)	O compartilhamento de saberes é um elemento importante na construção de identidades coletivas e na reprodução social.
Freire (1996)	O compartilhamento de saberes é um pilar essencial para o desenvolvimento integral dos estudantes e dos professores.
Borg (2003)	O compartilhamento de saberes entre professores é um componente crítico do desenvolvimento profissional, permitindo a construção de conhecimentos coletivos e o aprimoramento da prática pedagógica.
Lave e Wenger (1991)	O compartilhamento de saberes entre professores envolve a troca de experiências, a cooperação e a construção de conhecimentos.
Cavalcanti (2014)	O compartilhamento de saberes envolve a interação entre diferentes participantes em um contexto educacional, incluindo professores, alunos e comunidades de aprendizagem.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos autores citados

Para uma exposição mais elucidativa deste tópico, baseando-me em Freire (1996), é mister delinear a percepção a respeito da prática pedagógica pela percepção de que a mesma é um processo dialógico, na qual o educador e o educando se encontram para aprender e ensinar. Essa prática é pautada na reflexão, na criticidade e na autonomia do professor/educador. Nesse sentido, a autonomia pedagógica é um direito que garante aos professores a liberdade de preparar suas aulas e planejar o conteúdo das disciplinas de acordo com suas próprias concepções, em consonância com a política educacional. Esse direito é importante para que os professores possam desenvolver uma prática docente significativa e relevante para os alunos, como direito fundamental garantido na Constituição Federal (Brasil, 1988).

O debate contínuo e democrático possibilitado pelo compartilhamento de saberes é uma ferramenta importante para a prática pedagógica emancipadora de

(Freire, 1996). Pois, permite aos professores desenvolverem pensamento crítico, criando possibilidades de estabelecer confronto entre diferentes pontos de vista e a refletir sobre as próprias ideias. Essa forma de debate proporciona e impulsiona o exercício da aprendizagem mútua, permitindo que compartilhem suas experiências e conhecimentos. Visto que Freire (1996) considera os agentes do processo de aprendizado não apenas como receptores passivos do conhecimento, mas sujeitos ativos do processo de aprendizagem, devendo serem incentivados a pensar criticamente sobre o mundo e a construir seu próprio saber, desenvolvendo a capacidade de pensar criticamente sobre o mundo e de agir de forma transformadora.

Diante destas reflexões, é possível inferir a centralidade do compartilhamento de saberes e práticas no contexto da formação contínua de professores. Pois, para Freire (1996), a prática pedagógica deve ser um processo dinâmico, permeado pelo diálogo e pela autonomia, no qual educadores e educandos são sujeitos ativos do aprendizado. Nesse contexto, a autonomia pedagógica, destacada como um direito dos professores, permite que construam suas próprias abordagens de ensino.

No entanto, a potencialização desse processo vai além do indivíduo, sendo substancialmente fortalecida pelo compartilhamento constante de experiências, ideias e práticas entre os profissionais da educação. O debate, enfatizado por Freire (1996), emerge como uma ferramenta enriquecedora, incentivando a troca de perspectivas e a construção coletiva do conhecimento. Dessa forma, o compartilhamento contínuo de saberes e práticas entre os professores não apenas contribui para aprimorar suas práticas pedagógicas, mas também constitui um pilar essencial para o desenvolvimento profissional contínuo, promovendo uma formação mais robusta, adaptativa e alinhada às demandas do cenário educacional contemporâneo.

Araújo (2020), sob a perspectiva da visão Vygotskiana em suas análises aponta a aprendizagem como um processo inerentemente social, moldado pelo ambiente circundante, a partilha de experiências entre educadores se revela na constituição de um ambiente propício ao cultivo de uma atmosfera educacional colaborativa e criativa. No contexto de interação, a escola, a comunidade e a sociedade tornam-se cenários influentes na formação educacional. Nessa perspectiva, vale apresentar as considerações de Vianna (2019, p. 6) sobre compartilhamento de práticas, ao afirmar:

O compartilhamento de experiências entre educadores adquire diversas formas, abarcando desde diálogos informais até a concepção e implementação de projetos colaborativos. Por meio de discussões,

os professores têm a oportunidade de compartilhar vivências, promovendo uma aprendizagem recíproca. Adicionalmente, debates estruturados oferecem uma plataforma para a exploração de diferentes perspectivas, incentivando o desenvolvimento do pensamento crítico e aprofundamento da reflexão (Vianna, 2019, p. 6).

A partir do exposto, é possível inferir que o compartilhamento de experiências entre educadores desempenha um papel fundamental na construção de um ambiente educacional enriquecedor. As diversas formas dessa prática, que variam desde diálogos informais até a colaboração em projetos, evidenciam a flexibilidade e amplitude desse processo colaborativo.

Ademais, é possível argumentar com base em Vianna (2019), que os debates estruturados proporcionam um ambiente propício para explorar diferentes perspectivas, estimulando o desenvolvimento do pensamento crítico e aprofundamento da reflexão. Essas práticas colaborativas não apenas promovem a troca de conhecimentos, mas também enaltecem a construção coletiva do saber, fomentando um ambiente educacional mais rico e dinâmico.

De acordo com Araújo (2020), as discussões entre professores são importantes para o desenvolvimento profissional docente por promover uma aprendizagem mútua e o desenvolvimento de uma reflexão crítica. Para isso, é importante que os professores se sintam confiantes e confortáveis em compartilhar suas experiências e que sejam incentivados a explorar diferentes perspectivas. Há outro componente que visando estimular as oportunidades de compartilhamento de conhecimentos e práticas exerce uma função institucional na escola, que é a gestão do conhecimento. A seguir, destaco elementos relevantes para a compreensão desse domínio.

1.2 GESTÃO DO CONHECIMENTO NO CONTEXTO ESCOLAR

Neste subcapítulo apresento uma reflexão acerca da Gestão do Conhecimento e para abordar este conceito, a partir de alguns autores, situo o conceito de conhecimento e de sua gestão no contexto escolar. Para isso, recorro a Nonaka e Takeuchi (1997, p. 67) que afirmam que o “[...] conhecimento humano é criado e expandido através da interação social entre conhecimento tácito e o conhecimento explícito”. Ao tomar por base a afirmação desses autores, compreendo que a interação social representa papel essencial na criação e expansão do conhecimento humano.

Nesse sentido, Tardif (2014) afirma que o conhecimento dos professores é considerado social, uma vez que é compartilhada por um grupo específico de agentes

- os próprios professores. Eles compartilham uma formação em comum, embora essa formação possa variar conforme os diferentes níveis e graus de ensino. Esses profissionais atuam dentro da mesma instituição, enfrentam desafios semelhantes em razão de partilharem e conviverem num espaço social que se institui como uma estrutura coletiva em seu trabalho diário, incluindo rotinas comuns, programas, disciplinas a serem ensinadas e normas institucionais. Nessa perspectiva, as representações ou práticas individuais de um professor, por mais únicas e/ou individualizadas que sejam, adquirem significado somente quando contextualizadas no âmbito dessa situação coletiva de trabalho.

Polanyi (1983) assevera que esse processo envolve a troca e a combinação de diferentes tipos de conhecimentos, como o conhecimento tácito e o conhecimento explícito. Nonaka e Takeuchi (1997), definem o conhecimento tácito como uma composição de saberes acumulados ao longo da existência do indivíduo, portanto, essa condição torna complexo sua gestão, articulação ou comunicação de maneira explícita, pois depende das diversas experiências pessoais, abrange os valores culturais e familiares, além dos aportes da educação formal e informal, entre outras. Isto posto, entendo que o conhecimento tácito é de natureza individual, incorporado a partir das experiências pessoais e situacionais, das habilidades e das vivências dos participantes envolvidos na construção do conhecimento.

O conhecimento explícito, por sua vez, de acordo com Davenport e Prusak (1998) é definido como informação que foi formalizada, sistematizada e pode ser facilmente transmitida e comunicada entre indivíduos. A partir disto, os autores destacam a natureza comunicável e compartilhável do conhecimento explícito, bem como sua possibilidade de ser formalizado e expresso por meio de palavras, símbolos ou outros meios tangíveis.

Assim, face ao apresentado e de acordo com os autores supracitados, identifico que há uma interdependência entre os tipos de conhecimentos apresentados. Essa relação, é evidenciada nas afirmações de Strauhs, Sencioles e Santoyo (2012, p. 62):

[...] o conhecimento evolui do tácito para o explícito e novamente para o tácito quando há compartilhamento de práticas e experiências por meio de processos formalizados e não formalizados. Assim, o receptor adquire o conhecimento tácito pela prática, imitação e observação das ações do transmissor do conhecimento. Já do conhecimento explícito para o explícito, o conhecimento é externalizado pelos modelos formais de comunicação, como a linguagem e a escrita.

Deste modo, o conhecimento tácito e o explícito são vistos como complementares e estão envolvidos em um processo interativo e interdependente de criação do conhecimento. Uma outra afirmação importante apresentada por Nonaka e Takeuchi (1997, p. 67) refere-se à condição do conhecimento humano ser “[...] criado e expandido através da interação social entre conhecimento tácito e o conhecimento explícito”. Nesse sentido, compreendendo a apresentação e desenvolvimento dos tipos de conhecimento, volto-me para a Gestão do Conhecimento no contexto escolar articulando-a ao campo da LA visando identificar como esses conhecimentos são apresentados para os professores.

De acordo com Leffa (2016), Larsen-Freeman (1997), Paiva (2002) a aprendizagem de línguas é um processo complexo e multifacetado, que não pode ser totalmente explicado por uma única teoria de aprendizagem. Os autores enfatizam a importância de se promover ambientes de aprendizagem nos quais os alunos possam se envolver em atividades, compartilhar conhecimentos e construir significados de forma colaborativa e assim, a meu ver este processo pode ser aplicado aos professores no campo de compartilhamento de saberes no ambiente escolar.

Larsen-Freeman (1997) sugere um enfoque transdisciplinar para se compreender adequadamente o ensino-aprendizagem de línguas e para se desenvolver estratégias eficazes de ensino. Para a autora, a integração de conhecimentos envolve perspectivas de várias disciplinas diferentes, como Linguística, Psicologia, Sociologia, Antropologia e Neurociência, entre outras. Assim, esta perspectiva será seguida nesta investigação por utilizar a gestão do conhecimento na busca de um entendimento mais abrangente e holístico do processo de ensino-aprendizagem, levando-se em consideração a complexidade e a diversidade dos processos envolvidos. Esse enfoque transdisciplinar não apenas fundamenta o entendimento, mas também ressalta a importância de uma sinergia entre os elementos do ambiente educacional, como destaca Gomes (2009, p. 20):

A educação transdisciplinar exige uma mudança de paradigma, que implica uma nova visão do mundo e da educação. Essa visão é holística, sistêmica e relacional, e pressupõe a integração de diferentes disciplinas, saberes e experiências.

Portanto, a educação transdisciplinar representa uma mudança de paradigma que demanda uma nova visão do mundo e do processo educacional. Essa abordagem se caracteriza por sua natureza holística, que considera as interações complexas do

mundo e promove uma visão sistêmica das relações entre os elementos educacionais. Além disso, a educação transdisciplinar se destaca pela integração de diversas disciplinas, saberes e experiências, buscando enriquecer a compreensão do conhecimento para além das barreiras convencionais. Essa perspectiva visa formar indivíduos preparados para enfrentar os desafios interconectados e multifacetados do contexto contemporâneo. A seguir apresento um quadro com alguns conceitos de gestão do conhecimento escolar:

QUADRO 02: Conceitos de Gestão do Conhecimento expostos neste subcapítulo, em ordem de entrada neste trabalho

AUTOR	IDEIA CENTRAL
Nonaka e Takeuchi (1997)	O conhecimento humano é criado e expandido através da interação social entre conhecimento tácito e conhecimento explícito.
Tardif (2014)	O conhecimento dos professores é considerado social, uma vez que é compartilhada por um grupo específico de agentes - os próprios professores.
Polanyi (1983)	O conhecimento tácito é de natureza individual, incorporado a partir das experiências pessoais e situacionais, das habilidades e das vivências dos participantes envolvidos na construção do conhecimento.
Davenport e Prusak (1998)	O conhecimento explícito é definido como informação que foi formalizada, sistematizada e pode ser facilmente transmitida e comunicada entre indivíduos.
Strauhs, Sencioles e Santoyo (2012)	O conhecimento evolui do tácito para o explícito e novamente para o tácito quando há compartilhamento de práticas e experiências por meio de processos formalizados e não formalizados.
Leffa (2016), Larsen-Freeman (1997) e Paiva (2002)	A aprendizagem de línguas é um processo complexo e multifacetado, que não pode ser totalmente explicado por uma única teoria de aprendizagem.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos autores citados

Neste subcapítulo explorei a questão da Gestão do Conhecimento no contexto escolar, conforme proposto por Nonaka e Takeuchi (1997), Tardif (2014), Polanyi (1983), Davenport e Prusak (1998), Strauhs, Sencioles e Santoyo (2012), Leffa (2016), Larsen-Freeman (1997) e Paiva (2002), destacando a integração entre conhecimento tácito e explícito para uma gestão eficaz, indo além de processos formais para abranger as complexas relações sociais na educação.

No próximo capítulo, abordo a formação contínua de professores, explorando como a gestão do conhecimento pode informar e enriquecer esse processo na educação.

CAPÍTULO 2 – FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES

Este capítulo está organizado em dois subcapítulos. No primeiro, traço um breve percurso histórico da formação de professores, começando pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (Brasil, 1988), posteriormente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394/1996 (Brasil, 1996); e, em seguida, apresento os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira para o Ensino Fundamental (PCN-EF/LE, Brasil, 1998a), Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil, 2016). Comento, também, os dois documentos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017; 2018) e o Referencial Curricular Amazonense (RCA), elaborado pelo (Conselho Estadual de Educação do Amazonas - CEE/AM) em 2020. Igualmente, irei compartilhar minhas experiências pessoais como professor de escola pública em formação contínua.

No segundo subcapítulo, abordo o papel do compartilhamento de práticas na formação contínua de professores de inglês, destacando como a troca de experiências e metodologias entre educadores enriquece o cenário educacional e contribui para o desenvolvimento profissional desses profissionais. Finalizando, exploro a relação entre formação contínua e o compartilhamento de saberes entre professores.

2.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DA CONSTITUIÇÃO BRASILEIRA DE 1988 E ALÉM

A seguir, apresento a síntese dos marcos legais em vigor no Brasil, com foco especial na Educação de Línguas. Os primeiros dois documentos abordados são a Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Brasil, 1996). Em seguida, apresento as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, estabelecidas em 2002, bem como suas resoluções correspondentes.

A escolha deste recorte se fundamenta, primeiramente, porque os documentos escolhidos são de relevância nacional indiscutível, uma vez que estabelecem diretrizes e políticas educacionais que direcionam/ordenam todo o sistema educacional brasileiro. Além disso, o percurso histórico delineado, que começa com a Constituição de 1988 e avança até a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, representam marcos legais fundamentais que moldaram a formação de professores e a educação brasileira como um todo. A inclusão dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira para o Ensino Fundamental

(PCN-EF/LE, Brasil, 1998a) e as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil, 2006) também são significativas, destacando a importância da Educação de Línguas em um contexto globalizado. Ademais, os documentos da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017; 2018), que são mencionados, definem as diretrizes curriculares para toda a educação básica no Brasil, influenciando diretamente a formação de professores e a qualidade do ensino. Assim, a inclusão do Referencial Curricular Amazonense (Amazonas, 2020) reconhece a necessidade de adaptar as políticas educacionais nacionais às particularidades regionais do país, que leva em consideração às diferenças geográficas e culturais. Além disso, a conexão com experiências pessoais como professor de escola pública em formação contínua enriquece o recorte, fornecendo uma perspectiva prática e vivencial sobre as políticas e diretrizes educacionais em ação, tornando-o ainda mais informativo e contextualizado. Portanto, esses documentos foram escolhidos devido a seus aspectos legais, curriculares, regionais e experiências práticas.

A história da formação de professores no Brasil é marcada por alguns marcos sócio-históricos que refletem as transformações na sociedade e no sistema educacional. Segundo Brandão (2012), na época colonial, o acesso à educação era restrito a uma pequena elite, e a formação de professores ocorria de maneira informal, com ênfase na aprendizagem prática ou em instituições de ensino não reconhecidas oficialmente, denominadas como escolas leigas.

Já no início do século XX, conforme destacado por Gatti (2010), ocorreu um marco na história da formação de professores, uma vez que nesse período houve uma maior preocupação com a preparação de profissionais para lecionar no ensino secundário, o qual corresponde atualmente ao ensino fundamental e médio. De acordo com a autora, até então, a função de professor era desempenhada por profissionais liberais ou autodidatas, indicando uma mudança na maneira como a educação era encarada e na valorização da formação pedagógica no sistema educacional brasileiro

A seguir, apresento os documentos mencionados anteriormente, irei tratar de forma breve a evolução da educação ao longo do tempo e o impacto dessas condições históricas na configuração atual do sistema educacional. A história da formação de professores no Brasil é repleta de desafios e transformações que atravessam séculos, que refletem o cenário educacional nos dias de hoje.

2.1.1 Constituição Brasileira e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação

A Carta Magna de 1988, também conhecida como Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil, 1988), estabelece a educação como um dos direitos sociais garantidos aos cidadãos brasileiros. Essa garantia é particularmente evidenciada em dois trechos específicos desse instrumento normativo promulgado no ano de 1988. O primeiro destes dispositivos encontra-se no Título II, que trata dos Direitos e Garantias Fundamentais, e no Capítulo II, que aborda os Direitos Sociais, e estabelece que: Art. 6. São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (Brasil, 1988, p. 7). O segundo desses dispositivos encontra-se na seção dedicada à educação, dentro do Capítulo III, que trata da Educação, Cultura e Desporto, no âmbito do Título VIII, que trata da Ordem Social (Brasil, 1988, p. 34), e ressalta que:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

No que concerne à atribuição de estabelecer leis relacionadas à educação, também encontro na Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil, 1988), tratada aqui em diante apenas por Constituição, especificamente no Título III - Da Organização do Estado, no Capítulo II - Da União, a seguinte disposição: Art. 22. Compete privativamente à União legislar sobre: [...] XXIV - diretrizes e bases da educação nacional; [...]. (Brasil, 1998, p. 9). No propósito de alcançar essa meta, o Governo Federal promulgou em 20 de dezembro de 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394, conhecida como LDB 9.394/96 (Brasil, 1996), em substituição à LDB/5.692 (Brasil, 1971).

Gadotti (2006) e Freitas (2006) reconhecem a LDB 9.394/96 como uma lei de grande alcance e impacto, abrangendo todos os níveis e modalidades de educação e estabelecendo princípios para assegurar uma educação de qualidade para todos os brasileiros. Em relação à democracia e inclusão, Libâneo (2006) e Gadotti (2006) destacam a natureza democrática e inclusiva da lei, garantindo o direito à educação para todos, independente de condição social, raça, gênero ou deficiência, focando as necessidades de todos os alunos. Quanto à equidade, para Castro (2006) e Pacheco

(2002) a LDB é uma lei que busca promover a equidade na educação, por meio de ações afirmativas para reduzir as desigualdades educacionais e garantir oportunidades iguais de aprendizado e desenvolvimento para todos os estudantes.

Em resumo, a LDB é uma legislação abrangente e inovadora, reconhecida por educadores brasileiros como uma ferramenta democrática e inclusiva, com potencial de promover a equidade na educação. Esta lei cobre todos os níveis e modalidades de ensino, estabelece princípios e diretrizes para garantir uma educação de qualidade para todos os cidadãos, independentemente de sua origem social, raça, gênero ou condição, reforçando o compromisso do Brasil com uma educação inclusiva e igualitária.

Em minha perspectiva, considero que a LDB, embora represente um marco relevante na legislação educacional do Brasil, necessita de uma revisão e atualização. É inegável que o panorama educacional e as demandas sociais têm evoluído significativamente desde a promulgação dessa lei. Portanto, faz-se necessário que as autoridades competentes ponderem sobre a necessidade de adequar a LDB às realidades atuais da educação, incluindo a incorporação das tecnologias digitais, o fortalecimento da inclusão e a alocação adequada de recursos para a formação de professores e a melhoria das infraestruturas escolares. Uma revisão cuidadosa da LDB poderia fortalecer a qualidade e a equidade da educação no país, garantindo que o sistema educacional brasileiro esteja alinhado com as melhores práticas internacionais e apto a atender às necessidades em constante transformação dos estudantes e da sociedade como um todo.

2.1.2 Documentos Nacionais de ensino-aprendizagem de línguas

Os primeiros documentos que estabeleceram diretrizes para a educação no Brasil foram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) – Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997), que englobam 10 volumes, incluindo não apenas a Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais, mas também áreas como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História e Geografia, Arte, Educação Física, Apresentação dos Temas Transversais e Ética, Meio Ambiente e Saúde, bem como Pluralidade Cultural e Orientação Sexual.

De acordo com Saviani (2012), os PCNs foram desenvolvidos como resultado de um esforço coletivo coordenado pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC) durante a década de 90. Os PCNs, sendo diretrizes por disciplina, têm o objetivo de

orientar a elaboração ou revisão dos currículos escolares, a formação de professores, as discussões pedagógicas internas nas escolas, a produção de materiais didáticos e a avaliação do sistema educacional. Desde sua criação em 1997, os PCNs têm sido fundamentais para a renovação e reelaboração das propostas curriculares nas escolas, até a definição das diretrizes curriculares subsequentes. No âmbito do ensino de língua estrangeira, especialmente o inglês, no Brasil, diversos documentos têm orientado os currículos ao longo dos anos. Essas publicações incluem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (Brasil, 1998a), os PCNs para o Ensino Médio (Brasil, 2000), os Parâmetros Curriculares Nacionais + EM (Brasil, 2002d), e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Brasil, 2006).

Vale lembrar que os documentos oficiais mencionados têm uma natureza orientadora, não estabelecendo diretrizes rígidas ou normas específicas que devem ser estritamente seguidas no contexto da sala de aula.

2.1.3 Resolução CNE/CP Nº 1 de 2020: Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Continuada de Professores

A segunda parte deste subcapítulo trata da Resolução CNE/CP Nº 1, datada de 27 de outubro de 2020, emitida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em conjunto com a Câmara de Educação Superior (CP). Essa resolução, publicada no Diário Oficial da União de Brasília, DF, em 29 de outubro de 2020, na Seção 1, páginas 51-52, representa um marco fundamental no contexto educacional. Esta Resolução estabelece princípios, objetivos e estrutura das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Continuada de Professores da Educação Básica, e define a BNC-Formação Continuada como conjunto de conhecimentos, competências e habilidades que devem ser desenvolvidos pelos professores da Educação Básica, em sua formação continuada, para o exercício profissional. (Brasil, 2020).

A Resolução CNE/CP Nº 1, ao visar atender às demandas da educação em evolução, alinha-se com as transformações sociais, tecnológicas e pedagógicas cujos principais objetivos são: fortalecimento das práticas pedagógicas, desenvolvimento profissional dos docentes e a busca incessante por um ensino de qualidade. Essa Resolução reflete um compromisso do Estado com o efetivo aprimoramento do processo educacional, reconhecendo que a formação contínua dos professores desempenha um papel importante nesse contexto. Ao explorar os detalhes e as implicações da Resolução CNE/CP Nº 1 sobre a formação contínua, é possível

compreender melhor como ela influencia a prática educacional e seu impacto na melhoria da qualidade do ensino. (Brasil, 2020)

A Resolução CNE/CP Nº 1 estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a formação contínua de professores da educação básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Contínua de Professores da educação básica, o § 1º do art. 62 da LDB 9.394/96 com o estabelecimento do compromisso de aprimoramento constante dos educadores em todo o país. (Brasil, 2020) Este dispositivo legal enfatiza que “a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério”. Isso reflete a importância atribuída à formação dos professores, reconhecendo que a qualidade da educação está intrinsecamente ligada à competência e à constante atualização desses profissionais.

Além disso, o inciso III do art. 63 da LDB 9.394 (Brasil, 1996), estipula que "os Institutos Superiores de Educação manterão (...) programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis," além de destacar a responsabilidade das instituições de ensino superior em oferecer programas de formação contínua não apenas para professores, mas também para profissionais de educação de todos os níveis. Esses programas desempenham um papel fundamental na garantia de que os educadores estejam atualizados com as melhores práticas pedagógicas, novas tecnologias e abordagens inovadoras.

Tanto o § 1º do art. 62 da LDB 9.394/96 (Brasil, 1996) quanto o inciso III do art. 63 do mesmo documento refletem o compromisso do sistema educacional brasileiro com a melhoria contínua da qualidade da educação. Eles reconhecem que a formação contínua dos profissionais de educação é um requisito fundamental para atender às necessidades em constante evolução dos alunos e da sociedade em geral.

No contexto das políticas educacionais no Brasil, a Meta 16 do Plano Nacional de Educação - PNE sancionada pela Lei nº 13.005/2014, traçou diretrizes ousadas para a formação de professores na Educação Básica. A Lei nº 13.005/2014 estabeleceu que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios atuarão em regime de colaboração para formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência do PNE, e garantir a todos os profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (Brasil, 2014).

Em meio a essa aspiração de aprimorar a formação de professores, surge a importante questão de como esse compromisso está sendo efetivamente cumprido. A implementação dessa meta representa um desafio complexo e necessita de uma investigação para determinar se os esforços colaborativos estão produzindo resultados tangíveis. Assim, é vital questionar se as medidas estão alcançando seus objetivos e garantindo uma formação de qualidade para os educadores, o que pode impactar diretamente na qualidade da educação oferecida nas escolas do país.

Rajagopalan (2011) destaca a relevância da avaliação externa no monitoramento da qualidade da educação. Ele enfatiza que essa avaliação deve ser utilizada para analisar o estado do sistema educacional e estabelecer metas concretas para o seu aprimoramento. O autor citado também aborda a influência de agentes externos na definição das metas educacionais, ressaltando que muitas vezes essas metas são estabelecidas por pessoas que não possuem expertise na área educacional, resultando em objetivos pouco alinhados com as necessidades dos alunos ou de difícil consecução.

A discussão do prisma do ideal e do real é um tema abordado tanto por Rajagopalan (2011) quanto por Leffa (2016). Ambos reconhecem a importância de uma educação que atenda às necessidades dos alunos e os prepare para a vida em sociedade, mas também reconhecem os desafios da implementação dessa educação em um contexto real, muitas vezes limitado por recursos e condições adversas.

Leffa (2016) defende a busca por uma aproximação entre o ideal e o real na educação, sugerindo que isso pode ser alcançado por meio de políticas públicas que promovam a qualidade da educação, pela formação de professores qualificados e pelo envolvimento da comunidade na educação.

Considerando as perspectivas de Rajagopalan (2011) e Leffa (2016), destacam-se os seguintes pontos: a participação ativa dos profissionais da educação na definição das metas educacionais, a necessidade de políticas públicas que promovam a qualidade da educação através de investimentos na formação de professores e recursos tecnológicos, a importância da formação de professores preparados para lidar com a diversidade e adotar metodologias inovadoras, e o papel essencial da comunidade para tornar a educação mais inclusiva e democrática. Em resumo, alcançar metas educacionais preconizadas pelas políticas, requer equilíbrio entre ideal e real, envolvendo múltiplos atores e políticas públicas adequadas para garantir a qualidade da educação oferecida aos estudantes.

No que se refere à formação de docentes para a Educação Básica, o § 8º do art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelece que os currículos dos cursos destinados à formação de professores devem ter como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018). Essa diretriz busca alinhar a formação de docentes com os objetivos e as diretrizes estabelecidas pela BNCC (Brasil, 2018), promovendo uma maior consistência e qualidade na preparação dos educadores.

Além disso, a Lei nº 13.415 (Brasil, 2017), em seu art. 11, estabelece um prazo de 2 (dois) anos, a partir da data de homologação da BNCC (Brasil, 2018), para que a adequação curricular da formação docente seja efetivamente implementada. Essa medida enfatiza a importância de alinhar os programas de formação de professores com os conteúdos e as diretrizes definidas pela BNCC (Brasil, 2018), visando aprimorar a preparação dos docentes para atender às demandas e desafios em constante evolução no campo da educação.

No entanto, assim como na discussão anterior, surge a questão crítica de como essa legislação está sendo efetivamente implementada obedecendo ao prazo estabelecido de dois anos, e se os resultados esperados estão sendo alcançados. No que tange as competências profissionais, conforme definido na BNCC-Formação Contínua, desempenham um papel decisivo na Educação Básica. A política destaca que é exigido dos professores "sólido conhecimento dos saberes constituídos, das metodologias de ensino, dos processos de aprendizagem e da produção cultural local e global", enfatizando a necessidade de que os educadores compreendam profundamente os conteúdos curriculares e as abordagens pedagógicas.

Além disso, a política estabelece que essas competências abrangem três dimensões interdependentes: conhecimento profissional, que abrange o domínio do conhecimento disciplinar e das metodologias; prática profissional, que se refere à aplicação desse conhecimento em sala de aula; e engajamento profissional, que destaca o compromisso do professor com o aprimoramento contínuo e a sua conexão com os valores da Educação Básica. Essas dimensões, inspiradas pela política, orientam a atuação dos educadores na promoção do pleno desenvolvimento dos educandos e na garantia de uma educação de qualidade.

Após a análise das respostas geradas a partir dos questionários de perfil e investigativo, emergem questionamentos significativos, refletindo sobre a eficácia da implementação das formações propostas. Um desses questionamentos fundamentais

diz respeito à disseminação efetiva das formações nas escolas. Estará a formação contínua alcançando todos os professores? Estarão as instituições educacionais proporcionando o espaço e os recursos necessários para que os educadores possam realmente participar desses programas de aprimoramento?

Além disso, é preciso considerar se de fato as formações estão sendo adequadamente adaptadas às necessidades específicas de cada contexto escolar e se estão sendo integradas de maneira eficaz nas práticas pedagógicas. Essas questões são essenciais para avaliar e monitorar se a formação contínua cumpre efetivamente o objetivo de elevar a qualidade da educação.

A Política de Formação Continuada de Professores, conforme estabelecida na resolução CNE/CP N°1 (Brasil, 2020), em seu Capítulo II, Artigo 4º, assume um papel significativo para o estabelecimento de condições e ações afirmativas voltadas para profissionalização desses educadores. Além disso, Monteiro (2014) ressalta que a formação de professores, com foco especial na área de inglês, desempenha um papel fundamental ao capacitá-los como agentes de letramento crítico. Eles assumem funções essenciais como formadores de conhecimento e cultura, atuando como guias no processo de aprendizagem de seus alunos. Essa perspectiva amplia ainda mais a importância da formação contínua de professores, destacando seu papel como facilitadores do desenvolvimento cognitivo e cultural de seus estudantes. Nessa perspectiva, a formação continuada não é meramente uma alternativa, mas sim um elemento de importância central no aprimoramento do desenvolvimento profissional dos professores na Educação Básica.

Na Resolução CNE/CP N°1 (Brasil, 2020), especificamente em seu Capítulo II, o Artigo 5º, ao estabelecer os princípios orientadores das Políticas de Formação Continuada de Professores para a Educação Básica, confere às instituições de ensino e aos sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios a responsabilidade fundamental de direcionar essa formação com base em diretrizes claras e bem definidas. Entre esses princípios, destaca-se a ênfase no reconhecimento e valorização dos docentes como protagonistas essenciais no desenvolvimento cognitivo, acadêmico e social dos alunos, ao proporcionar uma formação sólida e contínua.

Essa perspectiva enfatiza o papel dos docentes nesse processo, uma vez que os docentes são os principais condutores na promoção do desenvolvimento completo dos alunos, incluindo seu crescimento cognitivo, acadêmico e social. Para que

desempenhem essa missão de maneira eficaz, é importante que sejam equipados com uma formação sólida e em constante aprimoramento. Ao reconhecer e valorizar o papel dos docentes no processo de formação dos educadores (Freire, 1979; 1982; 1992), essas políticas incentivam a profissionalização e o compromisso dos educadores com sua responsabilidade social de proporcionar uma educação de qualidade.

Esse princípio, fundamentado no reconhecimento de que os professores desempenham um papel central na formação dos cidadãos do futuro e no fortalecimento da sociedade como um todo, orienta as políticas de formação continuada de professores. Nesse contexto, fica evidente que a política de formação continuada mencionada anteriormente enfatiza as diversas responsabilidades atribuídas aos professores, ao mesmo tempo em que destaca a importância do compartilhamento de conhecimentos entre eles. Um dos aspectos ressaltados na política é o regime de colaboração como estratégia formativa. A ênfase no intercâmbio e na cooperação horizontal entre diferentes escolas, redes escolares, instituições e sistemas de ensino demonstra que a formação contínua não é uma jornada solitária. Pelo contrário, ela se fortalece quando os educadores trabalham em conjunto, compartilhando experiências, recursos e conhecimentos. O modelo de Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADE) é citado como um meio para promover essa colaboração, conforme o § 7º do artigo 7º da Lei nº 13.005 (Brasil, 2014), que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE).

Adicionalmente, Libâneo (2013) enfatiza a eficácia da cooperação e do trabalho coletivo entre pares como um elemento chave na formação contínua. A ideia de que os professores que atuam na mesma área de conhecimento ou com as mesmas turmas devem dialogar e refletir sobre suas práticas, mediados por um colega com mais experiência, destacando a importância da troca de conhecimentos e da aprendizagem mútua, de acordo com o inciso III do art. 7º.

A menção às comunidades de prática com tutoria ou facilitação apropriada como espaços para esse trabalho colaborativo reforça o compromisso da política com a promoção de ambientes de aprendizado compartilhado, conforme mencionado também no inciso III do art. 7º. Por fim, a resolução CNE/CP Nº1 (Brasil, 2020), destaca a importância da duração prolongada da formação, salientando que a aprendizagem dos adultos é mais eficaz quando há oportunidade de praticar, refletir e dialogar sobre a prática, conforme mencionado no inciso IV do art. 7º. A ênfase na

formação em serviço na escola como a mais efetiva para a melhoria da prática pedagógica reforça a ideia de que o aprendizado dos professores deve ser sustentado ao longo do tempo, permitindo mudanças resilientes em sua atuação

O Capítulo III da Política de Formação Continuada (PFC) destaca a importância e necessidade da flexibilidade e diversidade de cursos e programas oferecidos para o desenvolvimento profissional dos professores. De acordo com o Art. 9º, são mencionadas várias opções, incluindo cursos de atualização, cursos de extensão, cursos de aperfeiçoamento, cursos de pós-graduação lato sensu de especialização, bem como cursos de mestrado e doutorado. Essa variedade de opções visa atender às diferentes necessidades dos professores e dos contextos escolares, permitindo a escolha de programas que se adequem melhor ao seu aprimoramento profissional. Além disso, o Parágrafo único do Art. 9º ressalta a importância de que esses cursos e programas atendam aos critérios de qualidade estabelecidos na política e sejam adaptados às necessidades formativas das unidades e redes escolares, considerando seus diversos contextos. Isso evidencia o compromisso de garantir que a formação contínua seja relevante e eficaz para os professores, contribuindo diretamente para a melhoria da qualidade da educação.

No Art. 10, a política recomenda às Instituições de Ensino Superior (IES) a criação de institutos/unidades integradas para a formação de professores. Esses institutos devem contar com docentes da instituição formadora e professores experientes das redes escolares de ensino, estabelecendo uma conexão orgânica e contextualizada entre a Educação Superior e a Educação Básica. Essa abordagem visa superar a fragmentação dos saberes e promover uma formação mais integrada e alinhada às demandas reais das escolas e dos professores.

Vale ressaltar uma questão importante apontada por Monteiro (2014), que a partir de seus estudos afirma que as secretarias de educação nem sempre oferecem as condições ideais para que os agentes formativos desempenhem seu trabalho de forma eficaz. A falta de recursos, infraestrutura adequada e apoio institucional pode dificultar o acesso dos professores à formação contínua, comprometendo a qualidade da educação. Portanto, é fundamental que as políticas educacionais não apenas promovam a diversidade de cursos, mas também garantam que os professores tenham o suporte necessário para participar efetivamente dessas oportunidades de desenvolvimento profissional.

O Capítulo IV da Política de Formação Continuada destaca a importância da formação continuada em serviço, reconhecendo que o desenvolvimento profissional dos professores não é um processo estático, mas sim dinâmico e contínuo. Essa perspectiva coaduna-se com a visão de Celani (2010, p. 15), que defende que "A educação é um processo dinâmico e permanente, que se desenvolve ao longo da vida." Essa sinergia entre a política e a visão de Celani reforça a importância da formação contínua como um elemento para o aprimoramento da educação e o desenvolvimento dos professores.

O Art. 11 da Política de Formação Continuada ressalta a importância de que as políticas de formação ao longo da vida do professor estejam alinhadas com as necessidades reais dos contextos em que eles atuam. Isso significa que a formação deve ser relevante e contextualizada, de modo a abordar os desafios e demandas específicos de cada escola, rede escolar ou sistema de ensino. Uma vez que, como mencionado por Celani (2010, p. 18): "A prática docente é complexa e desafiadora. Os professores enfrentam uma série de desafios em seu trabalho, como a heterogeneidade dos alunos, as demandas da escola e as exigências da sociedade."

Assim, partindo da afirmação da autora considero que a formação ao longo da vida do professor deve ser projetada para fornecer ferramentas, estratégias e conhecimentos que possam ajudá-lo a enfrentarem esses desafios de maneira eficaz. Isso inclui a compreensão das necessidades e características dos alunos, o desenvolvimento de habilidades pedagógicas adequadas para atender a diversos perfis de estudantes, bem como a capacidade de se adaptar às mudanças constantes no campo da educação e às demandas da sociedade contemporânea que se expande impulsionada por inúmeras transformações.

O Art. 12 da Política de Formação Continuada destaca a importância de estruturar a formação contínua em serviço por meio de ações diversificadas que promovam aprendizagens significativas ao longo da vida profissional dos docentes. Essa abordagem reconhece que os professores são profissionais reflexivos, o que vai ao encontro dos postulados de Celani (2002), que afirmam que o professor precisa ser capaz de refletir sobre sua prática visando a melhoria de seu trabalho.

Nesse contexto, as ações formativas devem ser eficazes para instrumentalizar de forma adequada as práticas docentes que os professores estão implementando em suas salas de aula. Isso significa que a formação não deve ser desvinculada da realidade vivenciada pelos docentes, mas sim integrada de forma a abordar desafios

específicos que eles enfrentam em seu dia a dia. Essa abordagem torna a formação mais eficaz e aplicável, uma vez que os professores podem imediatamente aplicar o que aprenderam em suas práticas pedagógicas, refletir sobre os resultados e fazer ajustes necessários. Isso está em sintonia com a natureza reflexiva da profissão docente, na qual a autorreflexão e a busca constante pela excelência são fundamentais. O Art. 13 da Política de Formação Continuada enfatiza a importância de proporcionar aos docentes a oportunidade de aprender em conjunto com seus colegas de trabalho, sob a orientação de um formador experiente, seja por meio de mentoria ou tutoria. O aprendizado colaborativo entre os professores, mediado por formadores experientes, permite que eles compartilhem suas experiências, conhecimentos e desafios, enriquecendo mutuamente suas práticas pedagógicas. Isso não apenas promove o desenvolvimento profissional, mas também cria um ambiente de trabalho colaborativo e de aprendizado contínuo.

O Capítulo IV da Política de Formação Continuada destaca que a formação ao longo da vida do professor não é apenas desejável, mas fundamental para a melhoria da qualidade da educação. Essa abordagem reconhece que os professores têm muito a aprender uns com os outros e que a experiência prática no contexto da sala de aula é uma maneira significativa de aprendizado. Portanto, destaco o Art. 13, que enfatiza a importância de promover o compartilhamento de saberes e experiências como uma maneira de aprimorar a qualidade da educação e fortalecer a comunidade de professores. No entanto, é fundamental destacar que, em diversas situações, as secretarias de educação não proporcionam as condições ideais para que os profissionais se dediquem a essas atividades, principalmente de maneira remunerada.

Neste subcapítulo, discute-se a política pública de formação contínua estabelecida pela Resolução CNE/CP Nº 1 (Brasil, 2020), que representa um marco fundamental no contexto educacional. Essa política assume um papel significativo na promoção da melhoria constante do sistema educacional, alinhando-se com as transformações sociais, tecnológicas e pedagógicas. Ao reconhecer e valorizar os docentes, essas políticas incentivam a profissionalização e o compromisso dos educadores com sua responsabilidade social de proporcionar uma educação de qualidade. A seguir, abordarei a importância da formação contínua dos professores, destacando seu papel fundamental no aprimoramento da prática pedagógica e no desenvolvimento profissional dos docentes. Assim, a seguir, apresento alguns dos desafios de se promover educação na Amazônia.

No período em que finalizava a pesquisa, tive acesso à Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, a qual estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério voltados à Educação Básica, abrangendo cursos de licenciatura, formação pedagógica para graduados não licenciados e segunda licenciatura. Essas diretrizes definem os fundamentos, princípios, base comum nacional, perfil esperado dos egressos, além de orientações sobre estrutura e currículo. Tais aspectos devem ser seguidos nas políticas, gestão, programas e cursos de formação, bem como no planejamento, avaliação e regulação das Instituições de Educação Superior (IES) responsáveis por sua oferta.

A referida Resolução CNE/CP introduziu mudanças significativas em relação às Resoluções CNE/CP nº 2, de 2019 e nº 1, de 2020. Entre as principais alterações, destaca-se a revogação das diretrizes anteriores, que alinhavam a formação docente de maneira estreita à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A nova resolução busca promover uma abordagem mais ampla e crítica, com o objetivo de aprimorar a formação inicial de professores para a Educação Básica, ampliando a integração entre teoria e prática e atendendo às demandas contemporâneas do contexto educacional brasileiro.

Entre as principais alterações, destaca-se a definição de uma carga horária mínima de 3.200 horas para os cursos de licenciatura, com pelo menos 1.600 horas realizadas presencialmente. Essa carga horária foi organizada em componentes específicos, incluindo formação geral, conhecimentos da área de atuação, atividades de extensão e estágio supervisionado, com atenção especial à presencialidade em várias etapas, mesmo nos cursos ofertados a distância.

A nova resolução também enfatiza a oferta preferencial de cursos na modalidade presencial, garantindo maior interação e aprofundamento prático. Para os cursos de segunda licenciatura e formação pedagógica, foram estabelecidos critérios claros para carga horária e duração, com exigências que variam conforme a formação prévia do estudante. Além disso, os egressos desses cursos devem participar do ENADE, reforçando o compromisso com a qualidade e a avaliação da formação docente.

Essas atualizações refletem uma preocupação em alinhar a formação de professores às demandas contemporâneas da educação, promovendo uma integração mais efetiva entre teoria e prática, além de garantir a qualidade no processo formativo em todo o país. As mudanças foram divulgadas oficialmente no site do

Ministério da Educação em 4 de junho de 2024, às 20h20, após a publicação da norma no Diário Oficial da União (DOU) na segunda-feira, 3 de junho de 2024. A norma atualiza regulamentos anteriores, como a Resolução CNE/CP nº 2, de 2019, e outras disposições de 2015.

2.2 FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES: DESAFIOS PARA EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA

Em contraste com outras regiões do Brasil, a região amazônica enfrenta um considerável desafio no que diz respeito à acessibilidade à educação. Isso se deve à sua vasta extensão geográfica³ e a limitação e/ou ausência de políticas públicas de toda ordem e, mais especificamente, a educacional. De acordo com Nascimento e Rodrigues (2015), a realidade da educação no Estado do Amazonas apresentava um índice de 50,3% de jovens de 16 anos que concluíram o Ensino Fundamental e 35,9% de jovens de 19 anos que concluíram o Ensino médio; enquanto a taxa de crianças com 8 anos não alfabetizadas em relação ao Brasil era de 28,3%, enquanto a taxa média do país era de 15,2%.

Esses fatores tornam a obtenção de acesso à escola uma tarefa particularmente complexa nos centros urbanos, nas cidades de menor porte na região. Todavia, esta situação torna-se mais crítica nas áreas rurais, onde estão situadas as comunidades mais remotas formadas por povos tradicionais e originários.

Essa percepção é corroborada por diversos autores, a exemplo de Saviani (2012) que afirma que a Amazônia é uma região de grande diversidade cultural, socioeconômica e ambiental constituída por povos originários (diversas etnias indígenas) e povos tradicionais (ribeirinhos, varzeiros, extrativistas, quilombolas e outros). Em razão das dificuldades enfrentadas no meio rural, muitos formam o contingente de populações que vivem nas cidades e frequentam as escolas públicas. Essa diversidade se reflete nas demandas educacionais da região, que são complexas e desafiadoras. Saviani (2012, p. 204) destaca que:

A educação na Amazônia deve ser intercultural e ambiental. A educação intercultural deve promover o respeito às diferenças culturais e a valorização dos saberes locais. A educação ambiental deve promover a conscientização ambiental e a conservação da floresta amazônica.

³ Amazônia Legal abrange 60% do território do Brasil (5,9 milhões Km²), 30% da diversidade biológica mundial e subsolo com enormes reservas minerais e 70% da área com pouca intervenção moderna. Detém 30% das florestas tropicais úmidas do planeta. (Trechos de Aula de Chaves, 2018).

Com base no exposto, percebe-se a importância de uma perspectiva intercultural e ambiental na educação da Amazônia. Essa abordagem reconhece a riqueza das diferentes culturas presentes na região e a necessidade de respeitar e valorizar essas diversidades culturais. Além disso, destaca a importância da educação ambiental na preservação da floresta amazônica, enfatizando a conscientização ambiental como um passo essencial para a conservação desse ecossistema vital.

A partir desse excerto, também podemos inferir que a educação na Amazônia não pode se limitar apenas à transmissão de conhecimentos acadêmicos, mas busca promover o entendimento e o respeito pelas culturas locais, bem como o compromisso com a preservação do ambiente dos ecossistemas do Bioma Amazônico. Essa perspectiva integrada é fundamental para o desenvolvimento sustentável da região, assegurando que as futuras gerações possam apreciar a rica diversidade cultural e a incrível biodiversidade da Amazônia.

Outrossim, a Política de Formação Continuada também explicita a importância do compartilhamento de saberes e experiências entre os professores, promovendo ambientes de aprendizado colaborativo. No entanto, é fundamental garantir que as condições ideais infraestrutura, investimento e oportunidades sejam fornecidas para que os profissionais participem efetivamente dos processos formativos que possam auxiliar o desenvolvimento profissional.

Em consonância com a visão de Celani (2002), a formação contínua é um processo dinâmico e permanente que se desenvolve ao longo da vida. Ela não apenas aprimora a qualidade da educação, mas também fortalece a comunidade de professores, promovendo uma educação de qualidade. É essencial avaliar a implementação dessas políticas para garantir que elas alcancem seus objetivos e contribuam para a melhoria da educação em todo o país, como fator de desenvolvimento social de pessoas e da sociedade.

Num estudo da década de 90 do séc. XX Signorini (1998), relata que a formação de professores de língua era um desafio para as faculdades e seus professores formadores e alguns professores consideram equivocadamente que a formação de professores é exclusivamente responsabilidade da Faculdade de Educação, ignorando sua importância para todo o corpo docente. A formação de professores envolve um conjunto abrangente de processos e atividades que visam preparar os indivíduos para atuarem como educadores de forma competente e eficaz. Assim, a

formação de professores pode ser compreendida por dois estágios, inicial e continuada/contínua.

Ao realizar pesquisa bibliográfica a respeito da formação de professores deparei-me com a utilização dos termos formação "contínua" e "continuada" nos discursos e nas bases teóricas. Esses termos são empregados para descrever o processo formativo realizado após a formação inicial, em geral quando os professores já estão exercendo suas funções em uma instituição educacional. De acordo com Silva e Rocha (2021) não há diferenças significativas em relação aos conceitos "contínua" e "continuada", pois ambos se destinam à formação contínua e permanente do profissional docente, seja no contexto escolar ou em outros ambientes de aprendizagem.

Neste estudo, utilizarei o termo formação contínua, pois alinho-me a Celani (2002) que defende a formação contínua, como uma atualização de conhecimentos e práticas, tornando-os mais adaptados às mudanças constantes no campo educacional. Ademais, ressalto que essa formação vai além de cursos esporádicos durante as férias, sendo vista como um processo contínuo e ininterrupto (Celani, 2002). Assim, percebo que a formação de professores é um campo fértil de pesquisa na LA (Vieira-Abrahão, 1999; 2004; Paiva, 2002; Rojo, 2009; Almeida Filho, 2005; Moita Lopes, 1996; Kumaravadivelu, 2006; Rajagopalan, 2006; Kleiman, 1995).

No que tange os estudos a respeito deste assunto na LA, identifiquei diversos autores que apresentaram análises relevantes para serem tomadas como referência neste estudo. Para isso, recorro a Vieira-Abrahão (1999; 2004) que trata da importância da formação contínua, destacando esta qualifica os professores a explorar novas abordagens pedagógicas e a aprimorar suas habilidades de ensino, tornando-os mais efetivos na sala de aula. Paiva (2002), defende que a formação contínua é uma oportunidade para que os professores aprofundem seus conhecimentos teóricos e metodológicos, permitindo que eles promovam uma reflexão crítica sobre suas práticas de ensino e tomem decisões mais informadas e fundamentadas ao lidar com os desafios da educação.

Neste contexto de discussão, Rojo (2009) enfatiza que a formação contínua é essencial para enfrentar os desafios da diversidade linguística e cultural em sala de aula, capacitando os professores a desenvolverem estratégias adequadas para atender às necessidades de todos os alunos. Somando-se a isso, Almeida Filho (2005) ressalta que a formação contínua é fundamental para o desenvolvimento da

competência intercultural dos professores, permitindo que eles compreendam e respeitem as diferentes culturas presentes na escola. Além disso, Moita Lopes (1996) argumenta que a formação contínua promove uma prática reflexiva e autônoma dos professores, incentivando-os a buscar constantemente o aprimoramento de suas práticas e o desenvolvimento profissional contínuo.

No mesmo enfoque, Kumaravadivelu (2006) destaca que a formação contínua é essencial para que os professores adotem uma abordagem pedagógica centrada no aluno, promovendo um ensino mais significativo e contextualizado. Em concordância com o que foi mencionado anteriormente, Rajagopalan (2006) ressalta que a formação contínua capacita os professores a enfrentarem os desafios da sala de aula de forma ética e responsável, garantindo uma prática educacional respeitosa e inclusiva. Kleiman (1995) enfatiza que a formação contínua é uma maneira de desenvolver políticas educacionais mais inclusivas e efetivas, proporcionando oportunidades igualitárias de aprendizagem para todos os alunos.

Em face ao apresentado, entendo que a formação contínua de professores é fundamental para o aprimoramento das práticas pedagógicas, do desenvolvimento da competência intercultural, da adoção de técnicas inovadoras da reflexão crítica para atualização sobre a prática educacional, da sensibilidade para lidar com a diversidade linguística e cultural e que carece da promoção de políticas educacionais mais inclusivas e efetivas. Por meio da formação contínua, os professores podem se tornar mais preparados tecnicamente para enfrentar os desafios da educação contemporânea, proporcionando uma aprendizagem mais significativa e enriquecedora para seus alunos. Isto posto, sigo, doravante, fazendo um paralelo entre essa formação e o compartilhamento de saberes entre professores.

Em busca desse paralelo, anoro-me em Costa (2004) que esclarece acerca de alguns estudos sobre o assunto. Conforme a autora, profissionais da área educacional estão comprometidos com uma formação voltada para o ambiente escolar, visando aprimorar suas habilidades e competências como educadores reflexivos. Nesse cenário, Candau (1999) identifica três pilares essenciais que orientam a discussão sobre formação contínua de professores: a escola, como um local estratégico para o desenvolvimento profissional; os saberes advindos da experiência docente e o ciclo de vida dos professores.

Dessa maneira, a escola passa a ser considerada como um ambiente para produção de conhecimentos, fundamental para os profissionais avançarem na

dinâmica de formação contínua e, em certo sentido ampliando o foco para além das instituições de formação profissional descentralizando o foco da formação na universidade, mas sem desconsiderar seu significado e papel na formação docente.

No mesmo sentido, Santos Forster et al. (2011) afirmam que à proporção que o professor se forma na escola é, ao mesmo tempo, o quanto o professor forma a escola, favorecendo assim um ensino de qualidade e reforçando a importância de o professor qualificar-se por meio de formações contínuas, bem como destaca o quanto isso pode agregar às práticas docentes. Em vista disso, a formação contínua faz-se necessária especificamente, para o professor de Línguas Estrangeiras, haja vista a sua necessidade de uma formação abrangente para que possa exercer um conjunto de atribuições como docente. Leffa (2016, p. 82), relata que:

[...] a formação de um professor de línguas estrangeiras envolve o domínio de diferentes áreas de conhecimento, incluindo o domínio da língua que ensina, e o domínio da ação pedagógica necessária para fazer a aprendizagem da língua acontecer na sala de aula. (Leffa 2016, p. 82).

Leffa (2008) defende que o professor de línguas estrangeiras trabalha com um produto muito perecível, o conhecimento, e que por isso, deve se manter sempre atualizado, daí a necessidade de buscar manter ou exercitar a formação contínua. O professor desenvolve diversas habilidades para atuar em sala, visto que a língua é dinâmica e o conhecimento é mutável e impermanente e, portanto, requer a obtenção constante de incremento e renovação de informações qualificadas e referenciadas para que esteja sempre atualizado (Leffa, 2016) e, para exercer essa função, existem algumas qualificações necessárias que podem variar dependendo do contexto no qual ele está inserido.

Sob outra ótica, Costa (2004) afirma que o modelo clássico de formação tende a desconsiderar as escolas como locais nos quais o professor pode produzir, adquirir, aprofundar e ampliar seus conhecimentos. Tal percepção, trata o espaço escolar apenas como locais determinados para o exercício da prática, espaço de transmissão e aplicação de saberes técnicos científicos. Ainda com base em Costa (2004), percebe-se que os professores tendem a aprimorar suas práticas de maneira informal, na prática cotidiana e, por uma espécie de experimento de tentativa e erro. Porém, esta postura depende de diversos fatores, e em grande parte do próprio esforço do

profissional e de seu compromisso para ampliar sua formação, bem como do contexto escolar no qual está inserido e pelo desejo em exercer sua profissão com excelência.

A partir do exposto, considero que é importante valorizar o ambiente escolar como *locus* no qual os professores podem ampliar sua maturidade profissional em razão de constituir espaço estratégico de formação contínua. De acordo com Costa (2004), faz-se indispensável destacar que o modelo clássico de formação continuada, apesar de ser o modelo mais aceito, promovido e praticado nos sistemas educacionais, em meio às suas potencialidades, preponderam inúmeros limites que devem necessariamente serem tratados com atenção. Para superar os limites que se impõem, mediante a dinâmica da sociedade e do avanço tecnológico, faz-se necessário que o professor busque atualização de maneira contínua, pois, como Costa (2004, p. 67) advoga:

[...] o professor que já atua profissionalmente com sua formação inicial volta à universidade para renovar seus conhecimentos em programas de atualização, aperfeiçoamento, programas de pós-graduação de *latu (sic) sensu* e *strictu sensu (sic)*, ou ainda, participando de cursos, simpósios, congressos e encontros voltados para seu desenvolvimento profissional.

Desta forma, afirmo que a participação de professores nas atividades de desenvolvimento profissional ajuda os docentes a se manterem atualizados, adquirir novos conhecimentos e habilidades, fortalecer o *networking* e aprimorar suas práticas docentes. A busca por uma formação contínua é essencial para melhorar a qualidade da educação e para garantir o crescimento profissional incessante.

Em seus estudos, Tardif (2014) indica que a formação docente é constituída por uma pluralidade de saberes, tais como, os oriundos da formação acadêmica/profissional, dos programas e livros didáticos, da experiência pessoal e sociocultural. As diversas origens dos saberes permitem evidenciar os conhecimentos originários da experiência adquirida em sua profissão àqueles adquiridos por meio das práticas exercidas em sala de aula. Tardif (2014) aponta que existem quatro pilares basais dos saberes docentes que são eles: saberes experienciais; os saberes pedagógicos; os saberes disciplinares; e os saberes curriculares.

O autor indica que os saberes experienciais são aqueles relacionados à experiência docente, adquiridos e consolidados por meio da prática cotidiana da docência, esse saber pode ser compartilhado entre os pares em exercício. Para Tardif

(2014), a troca de experiências é uma das formas em que o saber é obtido pela vivência e assim passível de ser registrado. Tardif (2014, p. 52) declara que:

É através das relações com os pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade: as certezas subjetivas devem ser então sistematizadas a fim de se transformarem num discurso de experiência capaz de informar ou de formar outros professores e de fornecer uma resposta a seus problemas.

A afirmação do autor, indica que a relação entre pares pode ocorrer por meio da linguagem, das produções escritas, ou mesmo das atitudes assumidas pelos profissionais frente às suas turmas e aos colegas de profissão. Outro autor que corrobora com a perspectiva apresentada por Tardif (2014) e Cunha (2007, p. 14):

[...] é necessário que os saberes sistematizados no cotidiano das salas de aulas sejam socializados entre os professores para, numa espécie de validação, permitir a procura de referenciais teóricos que lhes possibilitem o aprofundamento e diálogo reflexivo baseado não somente na experiência individual, por vezes limitada, mas sobretudo, na discussão coletiva.

Assim, ambos os autores asseveram que a troca de experiências e conhecimentos entre os educadores é fundamental para promover o aprofundamento e o diálogo reflexivo. Os professores possuem uma riqueza de conhecimentos práticos adquiridos ao longo de sua experiência em sala de aula. No entanto, a experiência individual de cada professor pode ser limitada em termos de perspectivas, abordagens e estratégias pedagógicas. Ao compartilhar esses saberes, os educadores têm a oportunidade de validar suas práticas, questionar, refletir e buscar referências teóricas que os auxiliem a aprofundar seu conhecimento e aprimorar sua prática educativa.

A discussão coletiva entre os professores é especialmente enriquecedora, pois permite a diversidade de pontos de vista, experiências e perspectivas. Ao dialogar e compartilhar suas práticas, os professores podem explorar diferentes abordagens, estratégias e metodologias, aprendendo uns com os outros e construindo um conhecimento mais amplo e fundamentado.

Os saberes pedagógicos são todos os saberes disseminados pelas entidades de formação, mobilizados em sala e provenientes das reflexões oriundas da pedagogia. Os saberes disciplinares correspondem aos saberes que dispõe a sociedade, que são conectados diretamente sob forma de disciplina nas unidades de ensino. Já os

saberes curriculares segundo o autor são discursos, objetivos e métodos utilizados pelas instituições para caracterizar e apresentar os saberes de modelos de cultura erudita e de formação.

De acordo com Costa (2004), diversas pesquisas apontam a importância do compartilhamento da prática reflexiva e da escola como local propício para esta prática. Deste modo, percebe-se um deslocamento do local formação dos professores que anteriormente era exclusivamente na universidade e agora tem como foco o dia a dia da escola. Nesse sentido, Costa (2004, p. 70) afirma que:

Tal perspectiva rompe com a concepção clássica de formação continuada muitas vezes concebida como um meio de acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas. É entendida como um trabalho reflexivo da prática docente, como uma forma de reconstrução permanente de uma identidade pessoal e profissional em interação mútua com a cultura escolar, com sujeitos do processo e com os conhecimentos acumulados sobre a área da educação.

Nesta perspectiva, a formação contínua de professores não deve ser vista apenas como uma acumulação de cursos e conhecimentos técnicos, mas como um processo reflexivo que envolve a reconstrução permanente da identidade pessoal e profissional dos docentes. A formação contínua cria possibilidades para o exercício de uma prática transformadora e significativa contribuindo para o desenvolvimento de professores críticos, reflexivos e criativos que desempenhem um papel de agentes transformadores.

No que se refere ao novo contexto de formação e práticas docentes Oliver et al. (2017) postulam que os professores, em geral, valorizam suas vivências (histórias) e os materiais que já utilizam em sua prática diária. Entre as diversas abordagens para promover a discussão coletiva de maneira sistemática, destaca-se o papel das tecnologias, que se apresentam como um significativo avanço instrumental no campo da educação. Essas ferramentas não apenas facilitam a socialização de ideias, mas também proporcionam um meio eficaz para a troca de conhecimentos e experiências. Ao explorar as potencialidades dessas tecnologias, é possível perceber como elas ampliam as oportunidades de interação entre os participantes, promovendo um ambiente dinâmico e colaborativo. Nesse contexto, a discussão mediada por tecnologia não apenas enriquece o processo educacional, mas também abre portas para a construção coletiva do conhecimento, redefinindo os limites tradicionais da aprendizagem.

De acordo com Silva dos Santos et al. (2018), diante do atual panorama educacional e social, destaca-se a emergência da possibilidade de incorporar as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) como uma política pedagógica no ambiente escolar. Estas ferramentas se apresentam como recursos que têm o potencial de enriquecer a construção do conhecimento. Para os educadores, o uso dessas tecnologias pode oferecer novas perspectivas em sua prática pedagógica, proporcionando não apenas um meio eficaz de interação com os alunos, mas também facilitando a colaboração com colegas de trabalho.

Nesta perspectiva, neste estudo adota-se como pressuposto que o profissional deve estar ciente, pois para que a reflexividade se manifeste, como lembra Stano (2015), um dos componentes essenciais da Pedagogia da Autonomia, é passar por uma experiência de desprendimento dos conhecimentos já adquiridos, a fim de adquirir novos saberes: é necessário deixar de lado a própria identidade para se conectar verdadeiramente com o outro e ratificando, Stano (2015, p. 279) lembra que:

[...] via compartilhamento de experiências docentes, o professor se exercita no olhar do outro. É ao outro, componentes-ouvintes-pensantes de sua prática, que o professor se mostra ao olhar. E é neste exercício de se ver no outro, que o professor se refaz e se reinventa em sua ação na docência.

A autora relembra que o professor deve desenvolver sua flexibilidade, ou seja, a capacidade de se distanciar do que lhe é comum para assegurar um olhar crítico e analítico, para poder analisar com criticidade o processo de ensino, bem como as suas práticas em sala de aula de modo a reavaliá-las e discutir com seus pares, visto que cada professor tem seu ponto de vista da mesma situação.

Nesse mesmo sentido, Sacristán (1999, p11) afirma que as práticas docentes são diferenciadas de ações docentes, “[...] destacando que estas últimas decorrem dos estilos de cada professor, seu itinerário profissional, suas histórias de vida, seus modos de ver e ser no mundo” e, que no momento do compartilhamento deve-se observar a construção da sua própria prática e que não atue de maneira mimética, mas como um sujeito crítico. Nesta direção, argumentando em favor dos mesmos pressupostos, de acordo com Lima (2007, p. 35), a compreensão de um aprendizado que não seja meramente mimético, mas sim crítico, implica em ir além da simples reprodução de informações e desenvolver a capacidade de análise, questionamento e reflexão sobre o que é aprendido e, isto “[...] implica não só conhecer e seguir regras heterônomas, mas também ser capaz de quebrá-las”. Para evitar que o aprendizado

seja apenas mimético, ou seja, uma mera cópia ou repetição do que foi ensinado, é necessário que o professor seja ensinado a desenvolver o pensamento crítico.

Para Tardif (2014, p. 13), “[...] o saber não é uma substância ou um conteúdo fechado em si mesmo, ele se manifesta através de relações complexas entre o professor e seus alunos.” Enquanto Freire (1996), defende que o ato de educar alguém representa um importante processo dialógico, que fomenta um intercâmbio contínuo. Em concordância com as posições dos autores é possível afirmar que a formação contínua não se limita apenas à dimensão profissional do trabalho docente, mas também pode contribuir para o desenvolvimento pessoal, colaborativo, emocional e social dos professores. Ao compartilhar, os educadores se beneficiam e contribuem para uma comunidade educacional mais forte e dinâmica.

Dentre todos os autores estudados, destaco os seguintes como âncoras fundamentais para o desenvolvimento deste estudo: Celani (2002), Vieira-Abrahão (1999; 2004), Rojo (2009), Almeida Filho (2005), Kumaravadivelu (2006), Kleiman (1995), Costa (2004), Leffa (2008; 2016) e Freire (1996). Estes autores auxiliaram na promoção de reflexões que foram de grande valia para a compreensão das complexidades da formação contínua de professores de Língua Inglesa, e suas perspectivas ajudaram a orientar os encaminhamentos apresentados neste estudo.

O Quadro 03 apresenta de forma organizada e esquemática os conceitos-âncora discutidos neste subcapítulo sobre a Formação Contínua de Professores. Essa representação esquemática tem como objetivo fornecer uma síntese didática, clara e acessível das principais ideias e temas abordados ao longo deste trabalho, permitindo uma melhor compreensão das questões relacionadas à formação docente. Cada conceito-âncora será acompanhado de uma breve explicação para auxiliar na interpretação e na contextualização dessas ideias-chave:

QUADRO 03: Conceitos-âncora de Formação de Professores trazidos neste subcapítulo, expostos de acordo com a ordem de entrada no trabalho

AUTOR	IDEIA CENTRAL
Celani (2002)	A formação contínua de professores é uma atualização de conhecimentos e práticas, tornando-os mais adaptados às mudanças constantes no campo educacional e linguística
Vieira-Abrahão (1999; 2004)	A formação contínua qualifica os professores a explorar novas abordagens pedagógicas e a aprimorar suas habilidades de ensino, tornando-os mais efetivos na sala de aula

Rojo (2009)	A formação contínua é essencial para enfrentar os desafios da diversidade linguística e cultural em sala de aula, capacitando os professores a desenvolverem estratégias adequadas para atender às necessidades de todos os alunos.
Almeida Filho (2005)	A formação contínua é fundamental para o desenvolvimento da competência intercultural dos professores, permitindo que eles compreendam e respeitem as diferentes culturas presentes na escola.
Kumaravadivelu (2006)	A formação contínua é essencial para que os professores adotem uma abordagem pedagógica centrada no aluno, promovendo um ensino mais significativo e contextualizado.
Kleiman (1995)	A formação contínua é uma maneira de desenvolver políticas educacionais mais inclusivas e efetivas, proporcionando oportunidades igualitárias de aprendizagem para todos os alunos.
Costa (2004)	A formação contínua de professores é um processo reflexivo que envolve a reconstrução permanente da identidade pessoal e profissional dos docentes.
Leffa (2008; 2016)	Os professores de línguas estrangeiras devem se manter sempre atualizados, pois o conhecimento é perecível.
Freire (1996)	O ato de educar alguém representa um importante processo dialógico, que fomenta um intercâmbio contínuo.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos autores citados

Neste segundo capítulo, abordei a formação contínua de professores de inglês, destacando o papel do compartilhamento de práticas para enriquecer o ambiente educacional. Aprendi a partir de diversas reflexões com base nos estudos consultados que a "formação contínua" em conexão com a troca de conhecimentos entre educadores, visando compreender a sinergia entre a formação constante e a colaboração. Na seção subsequente, examinei a interseção passada entre a gestão do conhecimento e a formação contínua, ampliando a reflexão sobre o desenvolvimento profissional e a troca de práticas pedagógicas. Em síntese, ao longo deste trabalho, explorei o conceito de formação contínua de professores de inglês, considerando o contexto do Amazonas e a série de desafios e oportunidades que envolvem essa formação, entre eles, a importância de se compreender as demandas específicas dessa região.

No próximo capítulo, apresento os procedimentos metodológicos adotados para a condução da pesquisa.

CAPÍTULO 3 – TRILHA INVESTIGATIVA PARA A IDENTIFICAÇÃO DO COMPARTILHAMENTO DE SABERES ENTRE PROFESSORES

Neste capítulo, apresento os procedimentos metodológicos de operacionalização desta pesquisa sobre o compartilhamento de saberes destacando a abordagem, a metodologia, o contexto, os participantes, os instrumentos utilizados para a geração de dados e, por fim, os métodos empregados tanto na geração quanto na análise dos dados.

3.1 ABORDAGEM E METODOLOGIA DA PESQUISA

Este trabalho apresenta uma pesquisa de natureza qualitativa com base em Minayo (2001) e Celani (2005). A escolha da abordagem qualitativa foi feita baseada em critérios técnicos, buscando alinhar uma investigação da qual entendo que é possível explorar as nuances, as perspectivas individuais e os contextos sociais relacionados ao assunto em questão. Essa abordagem possibilita capturar informações substanciais e a selecionar detalhes significativos, além de contribuir para uma análise mais rica e abrangente dos dados gerados.

Sobre a pesquisa qualitativa, Minayo (2001) defende que estas se concentram na compreensão dos significados que as pessoas atribuem às suas experiências. A autora argumenta que a pesquisa qualitativa é importante pois ajuda a entender o mundo social a partir da perspectiva das pessoas que vivem nele. Ainda de acordo com a autora, pesquisa qualitativa é uma ferramenta valiosa para a promoção da justiça social. Ela afirma que a pesquisa qualitativa pode ser usada para identificar e enfrentar as desigualdades sociais, e para promover o empoderamento das pessoas marginalizadas.

No mesmo sentido Celani (2005) esclarece que a pesquisa qualitativa é um tipo de pesquisa que: "[...] se preocupa com o significado das ações e dos fenômenos para os sujeitos envolvidos" (p. 23). De acordo com a autora, a pesquisa qualitativa é especialmente apropriada para a análise de fenômenos complexos e contextualizados, possibilitando aos pesquisadores a compreensão dos significados e interpretações que os participantes atribuem aos fenômenos estudados.

Os principais métodos de pesquisa qualitativa adotados neste trabalho incluem entrevistas, observação e análise de documentos. Ela destaca a natureza interpretativa desse processo e enfatiza a importância da reflexividade por parte dos

pesquisadores, alertando para a necessidade de considerar seus próprios valores e preconceitos ao interpretar os dados.

Face ao apresentado sobre pesquisa de abordagem qualitativa, justifico que este estudo se enquadra nessa abordagem, pois me preocupo em compreender o significado do fenômeno do compartilhamento de saberes a partir da perspectiva dos professores envolvidos. Compreendo que por meio desta abordagem é possível alcançar uma compreensão aprofundada e contextualizada do objeto de estudo adotado por esta pesquisa. Reconheço a complexidade intrínseca das interações humanas e das práticas educacionais, busco não apenas mapear as ações e comportamentos observáveis, mas, sobretudo, desvendar os significados subjacentes que moldam essas práticas.

No que tange a abrangência da pesquisa, para manter um foco bem delineado, sobretudo visando garantir maior aprofundamento optei por utilizar um estudo de caso com base em Stake (2015), Yin (2010) e Orsolini e Oliveira (2013). Nesse sentido, de acordo com Stake (2015) o estudo de caso é uma investigação que se concentra em um fenômeno particular em profundidade e detalhe, fundamentos que dialogam diretamente com a abordagem escolhida. O autor argumenta que os estudos de caso são uma forma valiosa de pesquisa porque podem nos ajudar a compreender fenômenos complexos e dinâmicos. De acordo com Stake (2015), há três tipos de estudos de caso: intrínsecos, instrumental e coletivo, dos quais trato a seguir.

Seguindo as orientações de Stake (2015), o estudo de caso intrínseco foca em entender um caso específico por si só, explorando seus detalhes e nuances para obter uma compreensão profunda. Ele não se concentra na busca por generalizações, mas sim na revelação das particularidades do caso. Já o estudo de caso instrumental, utiliza o caso como uma ferramenta para investigar um fenômeno mais amplo ou para testar uma teoria pré-existente. O caso é escolhido com base em sua relevância para a questão de pesquisa em pauta. O terceiro tipo de estudo, é o de caso coletivo: este envolve o estudo de múltiplos casos para fins de comparação. Isso pode ajudar a identificar padrões, semelhanças e diferenças entre os casos, contribuindo para a formulação de generalizações limitadas.

Para Yin (2010, p. 13), o estudo de caso é: [...] uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos. O autor argumenta que o estudo de caso é uma abordagem de pesquisa

altamente proveitosa em várias disciplinas acadêmicas, argumentando que sua utilidade é destacada ao examinar fenômenos de natureza complexa, singular ou que apresentam desafios para serem investigados por meio de outras metodologias.

Conforme Yin (2010), o estudo de caso é uma forma de investigação empírica que se dedica à análise de fenômenos contemporâneos em sua situação real. Ele ressalta a importância dessa abordagem quando os limites entre o fenômeno em questão e o contexto não estão nitidamente definidos. Essa definição implica que o estudo de caso tem como objetivo compreender um evento dentro de suas condições naturais, em contraposição a um ambiente artificial ou de laboratório.

Assim, escolhi ancorar esta pesquisa no estudo de caso do tipo intrínseco com base em Orsolini e Oliveira (2013) e afirmo que essa metodologia é respaldada pelo meu objetivo de alcançar uma compreensão holística do objeto de estudo deste trabalho. O estudo de caso intrínseco permite uma análise minuciosa e imersiva do caso específico em seu contexto real, focando nas particularidades, nuances e interações intrincadas que podem não ser capturadas por métodos mais amplos. Desejo explorar as complexidades do compartilhamento de saberes entre professores de inglês sob a perspectiva da Linguística Aplicada, indo além das generalizações superficiais e revelando as motivações individuais, as estratégias de ensino e as dinâmicas sociais subjacentes. Ao escolher o estudo de caso intrínseco, estou optando por uma abordagem que valoriza a profundidade sobre a amplitude, permitindo-me explorar as múltiplas camadas que constituem o fenômeno investigado e obter compreensões significativas que contribuirão para uma compreensão mais rica e contextualizada das práticas pedagógicas e do compartilhamento de saberes entre os professores.

3.2 CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada em uma escola pública de Manaus (AM), vinculada a Secretária de Estado de Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC-AM). Conforme as informações disponíveis no site da Secretaria de Educação e Desporto do Amazonas (SEDUC-AM), essa instituição é responsável por coordenar, implementar e avaliar as diretrizes da Educação Pública Estadual, assegurando que a população do Estado do Amazonas tenha acesso a um ensino de excelência. A escola escolhida foi a Escola Bilíngue (Inglês-Português) de Tempo Integral Gilberto Mestrinho de Medeiros Raposo – EETI. A sigla "EETI" refere-se à "Escola Estadual de Tempo

Integral". De acordo com o Portal MEC (Brasil, 2023), as Escolas de Tempo Integral oferecem uma carga horária ampliada, proporcionando aos alunos uma jornada escolar mais extensa que pode incluir atividades curriculares e extracurriculares. Essas escolas visam proporcionar uma educação mais completa e abrangente, oferecendo aos alunos a oportunidade de participar de uma variedade de atividades acadêmicas e sociais ao longo do dia. De acordo com Oliveira (2021), no Amazonas, a implementação da educação em tempo integral teve seu início em 2002, por meio da criação de um projeto-piloto em duas escolas públicas estaduais.

Ressalto que todas as informações referentes a dados, localização e infraestrutura foram extraídas do Projeto Político Pedagógico da referida escola no ano de 2022. Conforme estabelecido no Projeto Político e Pedagógico da instituição, a Escola Estadual de Tempo Integral (EETI) Gilberto Mestrinho de Medeiros Raposo foi fundada mediante o Decreto no 30.028 de 07 de junho de 2010 (AMAZONAS, 2010) e inaugurada em 3 de agosto de 2010 pelo Governador Omar Abdel Aziz, inaugurada em 2010 consolidou-se como o quarto Centro de Educação em Tempo Integral do Estado do Amazonas. Ela disponibiliza turmas em tempo integral para os Ensinos Fundamental II e Médio, além de oferecer Educação de Jovens e Adultos (EJA) no período noturno. Inicialmente esteve sob a gestão da Prof.^a Benedita Monteiro Braga, que liderou a escola desde sua criação até outubro de 2021, sendo sucedida, entre novembro de 2021 pela Prof.^a Ádila Marta da Silva e Silva. Desde 2023 está sob a gestão da Prof.^a Larissa Thamys. Cabe destacar que a escolha dessa instituição de ensino foi motivada pela facilidade de acesso, uma vez que já ocupei o cargo de professor na instituição, pela sua localização em uma área urbana de Manaus e por ter no seu quadro de professores, profissionais provenientes de diversos contextos educacionais.

A EETI Gilberto Mestrinho de Medeiros Raposo, que recebeu seu nome por meio de decreto do Governador Omar Abdel Aziz em 2010, em homenagem ao professor, industrial, auditor fiscal e político Gilberto Mestrinho de Medeiros Raposo. A partir de 2018, a EETI Gilberto Mestrinho de Medeiros Raposo implementou o ensino bilíngue de forma abrangente na matriz curricular. Atualmente, a instituição opera em regime de tempo integral, atendendo a 24 turmas, sendo 13 para alunos do ensino fundamental II (6º ao 9º ano) com 702 alunos matriculados, e 11 para o ensino médio com 429 alunos matriculados, totalizando 1.131 alunos em 2022 conforme dados do Sistema Integrado de Gestão Educacional do Amazonas - SIGEAM (2022).

A escola bilíngue estrutura seu currículo de modo a promover a interação social e o desenvolvimento cognitivo dos alunos por meio da utilização do inglês. Com o intuito de alcançar esse objetivo, os estudantes são estimulados a engajar-se em tarefas colaborativas e a conduzir investigações utilizando o inglês. Além disso, os alunos têm acesso a uma unidade curricular dedicada aos conteúdos em inglês.

Conforme detalhado no plano político-pedagógico da escola, a instituição está situada no bairro de Educandos, localizado na Zona Sul de Manaus. O bairro possui uma população aproximada de 15.857 habitantes, conforme o Censo do IBGE de 2010. Educandos faz divisa com São Lázaro, Morro da Liberdade, Betânia, Colônia Oliveira Machado, Crespo e Lagoa Verde, além de outros bairros na Zona Centro Sul da cidade. A proximidade com o conjunto habitacional PROSAMIM coloca o bairro em contato com áreas de ocupação não regulamentada, caracterizadas por moradias simples e condições precárias. Essas áreas são habitadas predominantemente por uma população de baixa renda ou sem renda.

A relevância dessa informação para a pesquisa reside na caracterização do contexto socioeconômico e nas condições habitacionais na qual se encontra escola, cuja proximidade abrange áreas de ocupação não regulamentada e moradias precárias. Esses dados são essenciais para compreender o impacto do ambiente circundante na dinâmica educacional e social da escola, constituindo um fator importante na compreensão das escolhas nas dinâmicas utilizadas pelos professores para abordarem os alunos. Pois os estudantes em sua maioria, vive em condições de pauperismo e precarização, pois são oriundos de famílias em condição de carência.

Ao abordar a questão dos profissionais oriundos de diferentes contextos educacionais, refiro-me à realidade em que frequentemente encontramos professores atuando em diversas escolas e modalidades de ensino, como a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o ensino online, entre outras. A formação de uma equipe docente com variadas experiências e qualificações, incluindo o trabalho em diferentes instituições e formatos educacionais, configura-se como um recurso de importante para qualquer instituição de ensino visto que professores com diferentes formações e trajetórias trazem consigo uma pluralidade de perspectivas pedagógicas. Essa multiplicidade de visões permite à equipe docente explorar uma gama mais ampla de métodos de ensino, atendendo às necessidades e estilos de aprendizagem dos alunos, que também são diversos.

Ademais, minha experiência de mais de 9 anos como professor da rede estadual de ensino foi de grande importância para o processo de investigação, pois permitiu uma maior compreensão em relação a dinâmica deste contexto educacional específico e além de ter sido fortalecido pela relação de confiança com os participantes. Por fim, o apoio da equipe gestora da escola desempenhou um papel importante, simplificando o acesso aos dados e informações necessários para a condução efetiva da pesquisa.

Vale ressaltar que nessa escola, contexto desta pesquisa, já foram desenvolvidas duas pesquisas de mestrado que trouxeram contribuições relevantes para o contexto educacional. A primeira foi conduzida por Bragança (2021) e a segunda por Gama (2021) e ambas desenvolvidas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL da Ufam, do qual faço parte.

Na subseção seguinte, apresento os participantes envolvidos no estudo.

3.3 PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os participantes deste estudo foram 4 professores de inglês lotados na escola citada, que possuem uma carga horária de trabalho de 20 a 40 horas semanais que são referidos neste trabalho com nomes fictícios, seguindo-se as diretrizes e a ética na pesquisa em relação à confidencialidade e anonimato dos seus participantes.

Quanto a escolha dos participantes, foram adotados os seguintes critérios: ser um profissional graduado em Letras- Língua e Literatura Inglesa e/ou em Letras- Língua Inglesa, em uma instituição de ensino superior reconhecida pelo Ministério da Educação - MEC; ser professor que ministrou aulas do componente curricular Língua Estrangeira Moderna – Inglês e disciplinas afins do currículo bilíngue inglês por no mínimo dois anos; ser professor(a) que ministra aulas em escolas públicas há no mínimo 2 anos; ter se disponibilizado a participar da pesquisa de livre e espontânea vontade e ter assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice D).

Quanto aos critérios de exclusão de participantes, foram considerados os seguintes: ter apresentado qualquer sintoma de gripe, febre e/ou dor de cabeça, tendo em vista o risco de contágio de COVID-19, tomando como base a Resolução 466/2012-CNS, 510/2016-CNS e demais resoluções complementares; não ter assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice D); ter

desistido e/ou não ter dado continuidade no preenchimento dos formulários e entrevistas; não ter preenchido os formulários propostos.

Dessa forma, exponho no Quadro 04 as principais características dos 4 (quatro) participantes, cada identificado por um pseudônimo correspondente, juntamente com idade, formação e instituição em que realizou seus estudos:

QUADRO 04: Perfil e Formação dos Profissionais Participantes da Pesquisa

NOME	IDADE	GRADUAÇÃO	ESPECIALIZAÇÃO
Erick	30	Letras - Língua e Literatura Inglesa (UFAM)	Docência em Língua Inglesa ESBAM (2019)
Jane	26	Letras – Língua e Literatura Inglesa (UFAM)	Docência em Língua Inglesa UNINTER (2023)
Junior	32	Letras – Literatura e Língua Inglesa (UFAM)	Não cursou
Zoe	39	Letras - Língua Inglesa (UNINORTE)	Metodologia do Ensino UNINORTE (2017)

Fonte: Elaborado pelo autor com base no Apêndice A

Assim, os participantes desta pesquisa são dois professores do gênero social feminino e dois do masculino, totalizando quatro mencionados por ordem alfabética: Erick, com 30 anos; Jane, com 26 anos; Junior, com 32 anos e Zoe, com 39 anos. Hughes e McDonald (2019) discutem como a idade e a experiência dos professores influenciam sua prática pedagógica e sua receptividade a novas metodologias. Em relação à formação contínua e ao compartilhamento de saberes entre professores, a idade dos participantes pode impactar a análise dos dados, pois diferentes faixas etárias refletem níveis variados de experiência, maturidade profissional e abertura para inovações educacionais. Professores mais experientes podem ser mais cautelosos quanto à adoção de novas práticas, enquanto os mais jovens tendem a estar mais abertos a mudanças, o que afeta diretamente a receptividade a práticas colaborativas e ao aprendizado contínuo. Estudos recentes indicam que professores mais jovens costumam estar mais abertos a inovações educacionais, enquanto os mais experientes, embora possuam maior bagagem prática e pedagógica, podem demonstrar resistência a mudanças, dependendo de suas formações anteriores e das experiências acumuladas (Silva, 2021).

Estudantes maduros, geralmente definidos como aqueles que ingressam no ensino superior com 26 anos ou mais, apresentam características que influenciam seu envolvimento no aprendizado. Embora universidades do Reino Unido frequentemente

categorizem estudantes com 21 anos ou mais como maduros, alguns pesquisadores argumentam que há pouca diferença entre os mais jovens e aqueles com idade entre 21 e 25 anos (Lewis, 2018). Essa perspectiva permite um olhar diferenciado sobre as experiências e perspectivas de estudantes mais velhos, destacando a importância do contexto e da trajetória de vida no processo de aprendizado (Knowles; Holton; Swanson, 2015; Mezirow, 1997).

Esses aspectos podem resultar em percepções distintas sobre a relevância e a aplicabilidade das práticas de compartilhamento de saberes. Assim, a idade deve ser considerada na análise para captar nuances geracionais que influenciam as práticas e as atitudes em relação ao desenvolvimento profissional e à colaboração no ambiente educacional, enfatizando a importância do aprendizado contínuo e das interações enriquecedoras entre educadores (Tardif, 2014).

Todos os entrevistados têm formação em Letras, sendo que três deles cursaram curso de especialização que abrangem áreas como Docência em Língua Inglesa e Metodologia do Ensino, enquanto um deles não cursou pós-graduação.

As instituições de ensino frequentadas pelos entrevistados incluem Universidade Federal do Amazonas - UFAM, Escola Superior Batista do Amazonas - ESBAM, Centro Universitário Internacional - UNINTER e Centro Universitário do Norte - UNINORTE, proporcionando uma ampla diversidade de experiências educacionais e profissionais no contexto da SEDUC - AM.

A experiência profissional foi outra variável considerada, uma vez que poderia vir a influenciar no grau de conhecimento e nas habilidades dos professores e nas metodologias de ensino adotadas por eles.

Trazendo alguns detalhes acerca do perfil dos participantes, inicio mencionando Erick que tem 30 anos e é graduado em Letras - Língua e Literatura Inglesa pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Ele também possui uma especialização em Docência em Língua Inglesa, concluída em 2019, pela Escola Superior Batista do Amazonas (ESBAM). Com uma formação na área de Letras e uma especialização voltada para a prática docente, Erick provavelmente tem uma base teórica em linguística e literatura, além de uma experiência mais focada no ensino de Língua Inglesa. Seu perfil sugere que ele pode ter uma abordagem pedagógica estruturada, com uma formação para atuar como docente na Educação Básica ou em cursos de idiomas.

Da mesma forma, Jane, com 26 anos, graduada em Letras – Língua e Literatura Inglesa pela UFAM e especializada em Docência em Língua Inglesa pela UNINTER (2023), relatou a escassez de oportunidades formais para o compartilhamento de práticas pedagógicas durante o expediente, principalmente por ser geralmente a única professora de Inglês na escola anterior em que trabalhava. As raras oportunidades informais ocorrem fora do horário de expediente, destacando a importância de espaços mais estruturados para a troca de experiências pedagógicas.

Junior, com 32 anos, graduado em Letras – Literatura e Língua Inglesa pela UFAM, mas sem uma especialização formal, destacou-se por sua iniciativa ao buscar cursos independentes para aprimorar sua prática pedagógica. No entanto, ele mencionou que essa busca gera inúmeros desafios, principalmente devido à escassez de oportunidades formais para o desenvolvimento profissional na escola onde trabalha. Sua postura autodidata reflete um esforço contínuo para melhorar suas competências, apesar das limitações estruturais que dificultam o acesso a espaços formais de capacitação e troca de saberes. As interações informais, que ocorrem nos intervalos ou durante o horário do almoço, são restritas e frequentemente centradas em questões administrativas. Ele apontou a necessidade de espaços mais estruturados para a troca de saberes entre os professores.

Zoe, com 39 anos, graduada em Letras - Língua Inglesa pela UNINORTE e especializada em Metodologia do Ensino pela mesma instituição (2017), por sua vez, enfrenta a falta de oportunidades significativas para a troca de experiências entre professores devido à abordagem individualizada de cada docente em suas práticas pedagógicas. Com uma formação focada em metodologias de ensino, Zoe reconhece a importância da troca de experiências, mas observa que a falta de um espaço coletivo de reflexão e colaboração entre os professores dificulta o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais integradas e colaborativas. Sua experiência e especialização indicam um comprometimento com a qualidade do ensino, mas ela também destaca a necessidade de um ambiente mais estruturado para o compartilhamento de saberes. Sua busca por formação inclui cursos e atividades realizados de maneira autônoma, ressaltando seu comprometimento com o desenvolvimento profissional, apesar dos desafios encontrados para compartilhar práticas pedagógicas.

A seguir, apresento o Quadro 05 que exhibe informações relevantes sobre o tempo de serviço dos profissionais na Secretaria de Educação do Estado do Amazonas (SEDUC - AM):

QUADRO 05: Tempo de exercício na SEDUC - AM

Nome	Tempo de exercício na SEDUC - AM
Erick	4 anos
Jane	3 anos
Junior	3 anos
Zoe	3 anos

Fonte: Elaborado pelo autor com informações do Apêndice A

No contexto geral, o compartilhamento de práticas pedagógicas é limitado a reuniões de planejamento, centradas principalmente na elaboração de aulas e projetos. Essa troca ocorre mais frequentemente por iniciativa individual, indicando uma lacuna institucional na promoção dessas oportunidades durante o horário de expediente. Os professores destacam a necessidade de uma abordagem mais estruturada e institucionalizada para o compartilhamento de experiências pedagógicas no ambiente escolar.

Nos relatos apresentados pelos professores, observou-se que eles enfrentam desafios significativos quando se trata de compartilhar formalmente suas práticas pedagógicas durante o horário escolar. Esses obstáculos têm implicações profundas tanto no desenvolvimento profissional dos educadores quanto na qualidade da educação proporcionada aos alunos. Em muitos casos, as barreiras incluem restrições de tempo, falta de estrutura para colaboração entre colegas, escassez de recursos adequados e até mesmo uma cultura organizacional que não valoriza devidamente o compartilhamento de experiências e conhecimentos.

O Quadro 6 fornece uma visão da trajetória profissional dos participantes, destacando a sua experiência no sistema educacional e o seu engajamento em atividades de aprimoramento profissional ao longo do tempo:

QUADRO 06: Cursos de Formação Contínua

Nome	Cursos de Formação Contínua
Erick	4 a 6 cursos (nenhum específico para sua área)
Jane	Mais de 6 cursos (nenhum específico para sua área)
Junior	4 a 6 cursos (nenhum específico para sua área)
Zoe	4 a 6 cursos (incluindo um específico para sua área)

Fonte: Elaborado pelo autor com informações obtidas do Apêndice A

Em resumo, o Quadro 06 evidencia um envolvimento ativo dos professores na busca por formação contínua. No entanto, destaca-se que para a maioria dos

educadores não foram proporcionadas oportunidades, limitando o acesso a cursos específicos para suas respectivas áreas.

Isso comprova a necessidade de oferecer cursos mais direcionados, a fim de assegurar uma formação mais eficaz e alinhada às necessidades individuais de cada profissional no contexto da SEDUC - AM, conforme evidenciado pelos dados obtidos a partir dos formulários. No próximo subcapítulo, exponho os instrumentos utilizados para a geração dos dados.

3.4 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

Os instrumentos de geração de dados compreenderam dois questionários (Apêndices A e B). O primeiro, Apêndice A – Questionário de Perfil (A) que contém questões abertas e fechadas e que possibilitaram a geração de informações de natureza quantitativa e objetivas para traçar o perfil do informante. O segundo, Apêndice B – Questionário Investigativo (B), com questões de natureza qualitativa possibilitou a obtenção de informações qualificadas que foram tratadas com base nas contribuições produzidas por Alencar (2021), Araújo (2019), Monteiro (2009; 2014), Sousa (2019) e Tavares (2021) para a geração de dados.

Além disso, utilizei uma entrevista semiestruturada que foi aplicada por mim na condição de pesquisador e norteada por um Roteiro de Entrevista Semiestruturado (Apêndice C) tomando como referências os pressupostos teórico metodológicos produzidos por Alencar (2021), Araújo (2019), Monteiro (2009; 2014), Sousa, (2019) e Tavares (2021).

Esta investigação atendeu aos princípios, exigências e procedimentos éticos normatizados para pesquisa com seres humanos de acordo com Resolução 510/2016 – Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos em Ciências Humanas e Sociais (Brasil, 2016). Portanto, antes da sua aplicação, o projeto e instrumentos de geração de dados foram submetidos para a análise pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFAM – CEP/UFAM, sob o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética - CAAE de nº. 68557723.6.0000.5020 e culminando na sua aprovação sob o parecer de Nº 6.047.785 (Anexo A).

Após obter a aprovação do CEP/UFAM, segui as orientações de Dörnyei (2011, p. 75) que lembra a importância de se conduzir um estudo-piloto para avaliar procedimentos e instrumentos de pesquisa antes do início efetivo da investigação. O autor ressalta que a realização dessa fase piloto contribui de maneira significativa para

aprimorar a qualidade e confiabilidade dos instrumentos e gera confiança na validade dos resultados a serem alcançados. O autor enfatiza que a falta dessa etapa pode ser interpretada como negligência por parte do pesquisador em três aspectos: (a) falta de compreensão sobre a importância da fase de pilotagem, (b) ansiedade durante a preparação pela pressa em obter dados e resultados, e (c) ausência de programação de um período adequado para a realização da pilotagem no projeto.

Seguindo as recomendações de Dörnyei (2011), a etapa de pilotagem foi conduzida da maneira seguinte: inicialmente, estabeleci comunicação com quatro professores que não pertenciam à turma foco desta pesquisa, os quais concordaram em participar como parte do estudo-piloto ao responder os questionários. Posteriormente, encaminhei os questionários a eles por meio de e-mail, aguardando um período de duas semanas para que pudessem completar as respostas. Ao final do prazo estabelecido, quatro voluntários responderam ao questionário. Com base nos dados recebidos, analisei as informações geradas e ajustei algumas perguntas para melhorar a obtenção de dados mais alinhados aos objetivos da investigação. A seguir, abordo os procedimentos utilizados na organização e sistematização das informações para geração dos dados.

3.5 PROCEDIMENTOS DE ORGANIZAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO DAS INFORMAÇÕES

A execução dos procedimentos de geração de dados iniciou-se por meio de um encontro presencial. Primeiramente, convoquei uma reunião com os possíveis participantes, reunindo todos os docentes participantes, apresentei os objetivos da pesquisa. Assim, enfatizo a importância da participação dos professores, visando à contribuição significativa para os propósitos delineados. Subsequentemente, cada docente foi orientado a preencher os formulários de maneira individual.

Em fase posterior, segui com a organização, sistematização e análise, visando a preparação da dissertação. Durante a fase de geração de dados, as informações foram organizadas e analisadas a partir dos Sistemas Adaptativos Complexos (Larsen-Freeman, 2017; Larsen-Freeman; Cameron, 2008; Morin, 1990). Concluindo esta etapa, compartilho agora, conforme Araújo (2019), um esquema resumido que delinea o processo de geração de dados sobre o compartilhamento de práticas entre professores no âmbito escolar, sob a referência dos sistemas adaptativos complexos. A abordagem do compartilhamento de práticas entre professores no âmbito escolar,

sob a referência dos sistemas adaptativos complexos, reconhece que a educação é um sistema complexo e dinâmico, no qual os professores desempenham um papel fundamental na criação e disseminação de conhecimentos e práticas pedagógicas.

De acordo com Morin (2005), os sistemas adaptativos complexos referem-se a sistemas compostos por múltiplos agentes interagindo de forma não linear e que podem se adaptar e evoluir ao longo do tempo. Na educação, os professores são os agentes principais desse sistema, e o compartilhamento de práticas entre eles desempenha um papel crucial na adaptação e evolução do sistema educacional como um todo. Ainda utilizando o autor como base, a abordagem dos sistemas adaptativos complexos enfatiza a importância da interação entre os professores como uma forma de aprendizado e mudança. Ao compartilharem suas práticas, os professores têm a oportunidade de aprender uns com os outros, trocar ideias, experiências e recursos, e adaptar suas práticas pedagógicas com base nesse aprendizado coletivo.

Nesse contexto, o compartilhamento de práticas entre professores pode ser visto como um processo de retroalimentação e interação constante, no qual os professores se influenciam mutuamente, adaptam suas práticas de acordo com os desafios e necessidades do ambiente escolar e co-constroem conhecimentos pedagógicos.

Esse compartilhamento de práticas pode ocorrer de várias maneiras, como reuniões de planejamento coletivo, grupos de estudo, colaboração em projetos, trocas informais entre colegas, entre outros. O importante é que haja um espaço e uma cultura propícia para que os professores se sintam encorajados a compartilhar suas práticas, refletir sobre elas e aprender uns com os outros.

Ao adotar os sistemas adaptativos complexos postulados por Morin (2005) considera-se que o compartilhamento de práticas entre professores não é apenas uma maneira de disseminar conhecimentos, mas também de criar um ambiente de aprendizado e melhoria contínua. Isso contribui para a adaptação e evolução do sistema educacional, promovendo práticas pedagógicas mais efetivas e resultando em um aprimoramento significativo do desempenho e aprendizado dos estudantes.

O processo envolve a identificação do padrão de organização dos elementos que participam do compartilhamento, conforme definido por Dijkum (1997), Bar-Yam (2003), Morin (2005), Nedopil et al. (2011) e PMI (2014). Esses autores postulam que os níveis de diferentes interações formam um ecossistema que se associa a outros ecossistemas, estabelecendo redes multidimensionais interligadas/interdependentes, cujos laços de realimentação (*feedback loop*) contribuem para compreender o efeito

maior que a simples soma de cada parte (Efeitos Sistêmicos). Ademais, é importante perceber o nível de interconectividade, autonomia e auto adaptação dos sistemas interconectados para obter novas informações que gerarão conhecimentos sobre a dinâmica de compartilhamento. Além disso, é essencial identificar os processos emergentes para a construção de um Mapa Sistemático, com o objetivo de propor estratégias para potencializar o compartilhamento de saberes.

Para realizar o Mapeamento Sistemático (MS) que, segundo Moher (2015), consiste em um método de levantamento do estado da arte, sendo utilizado quando se procura respostas detalhadas para perguntas específicas, mas uma visão geral e ampla de uma área. Desta forma, o MS será baseado no *guideline* desenvolvido por Kitchenham e Charters (2007) e definido em três etapas. Primeiramente o planejamento do Mapeamento, na qual os objetivos da pesquisa são listados e o protocolo do mapeamento é definido; em seguida a Condução do Mapeamento: durante essa fase, as fontes para o mapeamento são selecionadas, os estudos são identificados, selecionados e avaliados de acordo com os critérios estabelecidos no protocolo do mapeamento e, por fim a etapa do Resultado do Mapeamento. Nessa fase, os dados dos estudos são extraídos e sintetizados. Vale também considerar o conjunto de elementos, a não linearidade desses sistemas, a sua conectividade e autonomia de se transformar (readaptar). O Mapeamento representa a interação entre agentes no contexto escolar para propor estratégias para potencializar novos saberes como resultado do estudo.

Na abordagem do mapeamento sistemático no contexto escolar, busquei realizar um levantamento abrangente e organizado das práticas, conhecimentos e saberes existentes entre os agentes envolvidos no ambiente educacional. Esse processo envolveu a interação entre os diferentes agentes, de modo direto abrange professores, gestores (da escola e a política educacional) e de forma indireta os alunos e outros profissionais da educação, a fim de identificar e propor estratégias que possam potencializar a construção de novos saberes como resultado do estudo. Visto que, ao realizar um mapeamento sistemático no contexto educacional, é de suma importância incluir especialistas no processo, como educadores, pesquisadores em educação e profissionais do setor, para garantir que a pesquisa seja relevante e alinhada com as necessidades reais do campo educacional

Após expor os métodos usados para obter os dados e as considerações éticas adotadas na pesquisa, a seção seguir detalha os procedimentos empregados para a análise dos dados e destaca a estruturação das categorias de análise.

3.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Em relação aos procedimentos de análise, os dados qualitativos da pesquisa serão tratados pela análise de conteúdo, baseada em Bardin (2016) a qual, de acordo com Sousa Santos (2020), orienta como avaliar o que foi dito durante uma investigação, levantando, identificando e construindo entendimentos em torno de um objeto de estudo.

A escolha do método foi baseada no objeto que pretendo analisar, conforme mencionado por Bardin (2016, p. 95) ao afirmar que a análise de conteúdo se trata de um processo meticuloso didaticamente em três momentos, articulados e interdependentes entre si. Portanto, o processo metodológico adotado na pesquisa, proposto por Bardin, compreende três fases. A Pré-análise envolve a organização dos dados para formar o corpus da pesquisa, entendido como o conjunto de documentos submetidos aos procedimentos analíticos (Bardin, 2016, p. 96). Apesar de permitir a incorporação de novas abordagens, é imperativo aplicar rigor na seleção de documentos, na formulação de hipóteses e nos objetivos orientadores da interpretação conclusiva.

A fase seguinte, denominada Exploração do Material, consiste na implementação sistemática das decisões tomadas na pré-análise, envolvendo o estudo mais aprofundado do *corpus* para estabelecer as unidades de registro e unidades de contexto (Bardin, 2016, p. 122). Finalmente, na etapa de Tratamento dos Resultados, Inferência e Interpretação, os dados obtidos foram processados para conferir-lhes significado, estabelecendo categorias de análise e expondo-os a partir dos eixos temáticos em tabela de recorrências e diferenças, conforme a abordagem de Bardin (2016), que destaca a emergência de categorias por meio de uma operação de classificação, diferenciação e reagrupamento com critérios previamente definidos.

Em conformidade com essa sequência, compreendo que o pesquisador assume um papel de protagonista na elaboração de elementos interpretativos para se apropriar do conteúdo a fim de produzir conhecimento e refletir acerca do que foi exposto pelo participante e aplicar isso na pesquisa decodificando todas as

informações que emergirem nos discursos. Pois, a abordagem analítica ajudará a identificar as práticas de compartilhamento de saberes, formais e informais, desenvolvidas entre os professores de Inglês e entender como os professores, percebem-se mesmo diante dos desafios apresentados no exercício da profissão. A análise dessas informações criou as condições necessárias que permitiram compreender e atribuir significado aos relatos que foram apresentados. Em relação ao tratamento dos dados quantitativos, vale enfatizar que são de natureza não probabilística, com a utilização de somatórios, média simples e totalizações.

Ao proceder a pesquisa sobre estudos realizados sobre Compartilhamento de Saberes e/ou Formação de Professores e em busca de ampliar o referencial teórico a partir da pesquisa bibliográfica complementar, vale ressaltar que essas informações que constam no Quadro 7, foram geradas a partir da base de dados do domínio público, da base de dados da CAPES, da base de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - TEDE/UFAM e no Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada e Discurso – LADI:

QUADRO 07: Estudos sobre Compartilhamento de Saberes e/ou Formação de Professores

Ord.	TÍTULO DO TRABALHO	AUTOR/A	PÓS-GRADUAÇÃO	INSTITUIÇÃO
1º	Diálogo escola-comunidade: reflexões sobre saberes e formação de professores	Ferreira (2005)	Mestrado em Educação	UNESP/SP
2º	O compartilhamento do conhecimento como fator determinante para inovação: estudo de caso no CENPES	Costa (2005)	Mestrado em Administração	Instituto Brasileiro de Mercado de Capitais (IBMEC)
3º	Educadoras populares e EJA: saberes, formação e trabalho pedagógico	Scárdua (2006)	Mestrado em Educação	UNB/DF
4º	A gestão escolar da EJA na rede pública de ensino da microrregião de Gandu: saberes, práticas e inovação	Santos (2021)	Mestrado Profissional em EJA	UNEB/BA
5º	Ação formativa e aprendizagem: tecendo novas possibilidades para as práticas pedagógicas	Souza (2019)	Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional	UFSM
6º	Prática pedagógica em contexto amazônico	Silva (2020)	Mestrado em Educação	UFAM
7º	O perfil de uma escola pública de Humaitá-AM: uma análise do desempenho do SAEB e a	Cruz (2022)	Mestrado em Ciências e Humanidades	UFAM

	relação com as práticas pedagógicas			
8º	Representações de professores de inglês em serviço sobre a Abordagem Instrumental: um estudo de caso.	Monteiro (2009)	Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem	PUC/SP
9º	Discurso, identidade e agentividade de professores de L2 no Parfor/AM: um estudo à luz do letramento crítico (LC)	Monteiro (2014)	Doutorado em Linguística	UFSC
10º	A política de formação de professores de Língua Inglesa e os desafios da prática cotidiana na Escola Pública.	Corrêa (2018)	Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia	UFAM
11º	Formação contínua de professores de inglês da escola pública: um estudo de caso em Manaus (AM)	Freitas (2020)	Mestrado em Letras	UFAM

Fonte: Elaborado pelo autor com base da base de dados do domínio público

Esse procedimento metodológico permitiu assegurar uma compilação abrangente e representativa dos estudos produzidos. Os sete trabalhos foram organizados em quatro grupos distintos, oferecendo uma demarcação, embora sintética, objetiva diversificar temas e enfoques. A categorização desses estudos permitiu identificar alguns pontos comuns e diferenças entre eles, proporcionando uma visão panorâmica das pesquisas em questão.

No primeiro grupo, destacam-se as pesquisas que se concentram na formação de professores (Corrêa, 2018). Em seguida, trabalhos que abordam de maneira mais específica a formação do professor de inglês na Escola Pública do Estado do Amazonas. Ferreira (2005), por exemplo, adota uma abordagem qualitativa para investigar a formação de professores, levando em consideração as demandas contemporâneas por uma sociedade e gestão democráticas. Sua pesquisa enfatiza a necessidade de reorganização dos sistemas educacionais, visando uma maior participação da sociedade na construção de uma escola de qualidade para todos.

Por outro lado, Scárdua (2006) concentra-se na relação entre educadoras populares do Distrito Federal, um curso de formação continuada e a organização do trabalho pedagógico, examinando como esses elementos se interrelacionam no contexto educacional. Essas análises refletem a importância de compreender a

formação de professores não apenas como um processo individual, mas também como parte de um contexto mais amplo e dinâmico.

Adicionalmente, o estudo sobre a formação contínua de professores de inglês do Ensino Médio na Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas (SEDUC/AM), conduzido por Freitas (2020), oferece contribuições significativas para o trabalho desenvolvido na região. Essa pesquisa traz práticas de formação docente direcionadas ao ensino de inglês, considerando as características particulares e desafios específicos presentes nesse contexto regional. Assim, esse estudo busca a compreensão e o aprimoramento da formação de professores na região, alinhando-se com as preocupações e necessidades locais identificadas por Corrêa (2018) ao tratar da formação de professores de Língua Inglesa e sua atuação na Escola Pública em Manaus.

No estudo de Freitas (2020), ao investigar a formação contínua dos professores, foi identificado que este processo ocorre de maneira dialógica, atendendo às demandas dos docentes. No entanto, destaca-se o desafio relacionado ao número insuficiente de formadores de inglês do Centro de Formação Profissional Pe. José Anchieta - CEPAN envolvidos no processo. Essa constatação pode ser correlacionada com a importância da formação contínua discutida nos estudos de Monteiro (2009) e Monteiro (2014), que enfatizam a necessidade de cursos específicos para a formação de professores de Inglês. Os resultados sugerem a elaboração de ações formativas, temas relevantes para eventos de formação e a proposta de uma política pública abrangente para a formação de professores de inglês em todo o estado do Amazonas.

Em um segundo grupo, encontram-se trabalhos com foco em questões específicas. O trabalho de Costa (2005) direciona sua atenção para a avaliação da estrutura organizacional da Tecnologia de Engenharia de Poço (TEP) e seu impacto no compartilhamento de conhecimento e inovação. Utilizando um estudo de caso, o trabalho destaca a necessidade de alinhamento entre a estrutura organizacional e as práticas de gestão do conhecimento para promover a inovação. Já Santos (2021) aborda os desafios enfrentados por educadores da Educação de Jovens e Adultos durante a pandemia de Covid-19, investigando estratégias de superação desenvolvidas a partir da ação pedagógica.

No terceiro grupo, encontram-se trabalhos que exploram questões relacionadas à identidade cultural e prática pedagógica. Silva (2020), apresenta um trabalho resultado de um projeto de pesquisa sobre prática pedagógica em contexto

amazônico, analisa como a identidade cultural dos alunos influencia a prática pedagógica dos professores. Cruz (2022), por sua vez, investiga a relação entre as práticas pedagógicas exercidas em uma escola pública e o desempenho dos alunos nas avaliações externas, especificamente o SAEB, evidenciando a importância de considerar a identidade cultural no processo educacional.

No quarto e último grupo, que investiga a formação em serviço e as abordagens pedagógicas, os estudos de Monteiro (2009) merecem destaque. Esses trabalhos se concentram nas Representações de professores de inglês em serviço sobre a Abordagem Instrumental, utilizando uma abordagem de estudo de caso. A análise dessas representações contribui significativamente para compreender como os professores percebem e aplicam a Abordagem Instrumental em seu contexto profissional.

Adicionalmente, ao lado desses estudos, Souza (2019) complementa a discussão ao explorar como a formação em serviço pode impactar as concepções de aprendizagem e as práticas pedagógicas. Seu estudo, conduzido em uma escola de ensino fundamental, destaca a criação do "Triângulo da Ação Formativa" como um resultado efetivo da formação em serviço, buscando aprimorar e qualificar as práticas pedagógicas. Dessa forma, a inclusão dos estudos de Monteiro (2009) e Souza (2019) neste grupo amplia a compreensão da relação entre formação em serviço, abordagens pedagógicas e a prática docente, que trazem conhecimentos significativos para o desenvolvimento profissional contínuo dos educadores.

Em síntese, os trabalhos examinados revelam uma abordagem abrangente sobre questões educacionais, convergindo para a preocupação com a qualidade da educação e a eficácia das práticas pedagógicas. Cada estudo oferece contribuições relevantes para o entendimento e aprimoramento do campo educacional em suas respectivas esferas de pesquisa.

No entanto, é importante ressaltar que, apesar da variedade de temas explorados no âmbito do compartilhamento de práticas, nenhum dos estudos se concentra de maneira aprofundada no compartilhamento de conhecimento dentro do contexto educacional. Essa lacuna na literatura acadêmica aponta para uma área de pesquisa com grande potencial, no qual a troca de saberes e práticas entre educadores demanda uma investigação mais específica.

Mediante essa lacuna, a pesquisa aqui proposta busca apesar de todos os limites, contribuir na discussão desse tema, abordando o compartilhamento de

conhecimento no ambiente educacional e visando enriquecer as práticas de compartilhamento de saberes na educação. Ao utilizar os fundamentos da gestão do conhecimento, essa pesquisa apresenta uma abordagem inovadora que combina conceitos da área educacional com a gestão do conhecimento, contribuindo para a promoção de inovações no campo pedagógico e para o entendimento mais aprofundado desse fenômeno em um contexto educacional.

Entre os conceitos que fornecem suporte ao trabalho de investigação sobre compartilhamento de saberes, a percepção. A capacidade de identificar e interpretar as dinâmicas envolvidas no processo de compartilhamento de conhecimento é base para compreender fatores motivadores, as barreiras e os resultados para que esse intercâmbio ocorra.

A percepção, no âmbito deste estudo, conforme examinada na obra de Matos e Jardimino (2016), apoiada nas contribuições de diversos pensadores e estudiosos, tais como Blackburn (1997), Davidoff (1983), Durozoi e Roussel (1996), Eysenck e Meili (1982), James (2016), Lagneau (2008), Kant (2001) e Piéron (1977), pode ser compreendida como a função pela qual o espírito organiza sensações, dando origem a uma representação dos objetos externos. Para Kant (2001), em seu livro *Crítica da Razão Pura* (2001), ela é a consciência empírica, acompanhada pela sensação, enquanto James (2016) em *Súmula de Psicologia*, a define como a consciência imediata do objeto ao alcance do órgão sensorial. Lagneau (2008), em *Célebres Lições e Fragmentos*, acrescenta que a percepção é o refinamento da representação e a retificação dos dados sensíveis, resultado de um juízo que determina essencialmente um objeto. Durozoi e Roussel (1996), na perspectiva da Psicologia, a caracterizam como o ato de organizar sensações para reconhecer um objeto exterior.

Davidoff (1983) a descreve como o processo de organizar e interpretar dados sensoriais para desenvolver a consciência de si e do ambiente. Blackburn (1997) destaca que as percepções, ao contrário das sensações, que faz referência a algo externo, implicando estar consciente do mundo de maneira específica. Piéron (1977) a define como a tomada de conhecimento sensorial de objetos ou fatos exteriores, fornecendo um percepto. Por fim, Arnold, Eysenck e Meili (1982) consideram a percepção uma função psicológica que permite ao organismo receber e processar informações sobre o meio ambiente. Em conjunto, essas definições convergem para a ideia de que a percepção é intrinsecamente ligada à organização e interpretação de

estímulos sensoriais, resultando em uma representação consciente do mundo no qual o indivíduo está inserido.

De acordo com Bartlett (2007), o termo percepção é apropriado para descrever as experiências de formação dos professores, pois abrange a forma como os indivíduos interpretam, organizam e dão significado às informações relacionadas à sua própria formação. Esse termo é importante visto que permite aos pesquisadores compreenderem como os professores organizam seus projetos de formação individual sobre sua formação e como os direcionamentos adotados incidem em suas práticas pedagógicas. No contexto educacional, a percepção vai além de uma simples observação, exigindo uma interpretação mais profunda das interações sociais, motivações individuais e nuances culturais presentes no ambiente de aprendizagem.

Schroeder e Bacelar (2022) destacam que a atividade de estudo, como condição para o desenvolvimento do pensamento teórico, está intrinsecamente ligada à percepção crítica dos elementos que a compõem. Eles argumentam que a percepção não se limita à observação superficial, mas envolve uma compreensão mais ampla das dinâmicas sociais e culturais, fundamentais para a construção de significados e o fluxo de saberes. A partir dessa perspectiva, o desenvolvimento do pensamento teórico é profundamente influenciado pela maneira como os indivíduos percebem e interpretam as relações e o contexto em que estão inseridos, o que enriquece e transforma o aprendizado.

Portanto, ao adotar uma abordagem analítica tomando como referência a percepção, pode-se desvendar os mecanismos subjacentes ao compartilhamento de conhecimento e analisar as práticas e estratégias adotadas pelos indivíduos e organizações de forma mais abrangente e informada. Assim como, de maneira instrumental, este conceito possibilita examinar como as interações sociais, as motivações individuais e as nuances culturais influenciam o compartilhamento de conhecimento. Entendo que este instrumento conceitual pode levar a uma melhor compreensão das práticas e estratégias adotadas pelos indivíduos e pelas instituições escolares.

Tendo como base Matos e Jardimino (2016), a escolha do termo percepção na análise de dados do compartilhamento de saberes é fundamentada na sua capacidade de abranger as nuances subjacentes à compreensão e interpretação das experiências dos professores. O termo "percepção" transcende a simples observação superficial, incorporando uma dimensão mais profunda que envolve a interpretação

do contexto, das relações sociais e das nuances culturais presentes no ato de compartilhar conhecimento. Assim, ao utilizar o termo percepção na análise, busco entender como os professores internalizam, interpretam e atribuem significado às práticas de compartilhamento de saberes. Isso inclui a consideração de fatores como motivações individuais, barreiras percebidas e a influência do ambiente cultural e institucional. A percepção, nesse contexto, torna-se uma lente através da qual se pode examinar as experiências dos professores no processo de compartilhar conhecimento.

Ademais, com a seleção do conceito de percepção alinhado-me com a ideia de que o compartilhamento de saberes não é apenas um ato objetivo, mas também um fenômeno subjetivo, influenciado pelas experiências individuais e pela interpretação pessoal dos envolvidos. Portanto, ao adotar esse termo na análise de dados, busco capturar a riqueza e a subjetividade inerentes ao processo de compartilhamento de saberes entre os professores. Ao adotar uma abordagem analítica centrada na percepção, busco desvendar os mecanismos subjacentes ao compartilhamento de conhecimento e analisar as práticas e estratégias adotadas pelos indivíduos e instituições. Essa opção permite examinar como as interações sociais, motivações individuais e nuances culturais impactam o compartilhamento de conhecimento.

A percepção, conforme discutido por Bartlett (2007), é apropriada para descrever as experiências de formação dos professores, pois abrange como os professores interpretam, organizam e dão significado às informações relacionadas à sua própria formação. Essa perspectiva oferece uma melhor compreensão de como os professores estruturam seus planos de formação e de que forma isso impacta suas abordagens pedagógicas. O Quadro 08 apresenta o resumo dos procedimentos metodológicos desta pesquisa:

QUADRO 08: Resumo dos procedimentos de metodológicos

ETAPA	DESCRIÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO
Abordagem e Metodologia de pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> • Abordagem qualitativa (Celani, 2005; Minayo, 2001). • Estudo de caso (Stake, 2015; Yin, 2010; Orsolini; Oliveira, 2013)
Contexto de Pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> • Escola Bilingue (Inglês-português) de Tempo Integral Gilberto Mestrinho de Medeiros Raposo
Participantes da Pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> • 4 professores de inglês
Instrumentos de geração de dados	<ul style="list-style-type: none"> • Questionários de perfil e investigativo (Alencar, 2021; Araújo, 2019; Monteiro, 2009; 2014; Sousa, 2019; Tavares, 2021)

	<ul style="list-style-type: none">• Entrevista semiestruturada (Alencar, 2021; Araújo, 2019; Monteiro, 2009; 2014; Sousa, 2019; Tavares, 2021)
Procedimentos de organização e sistematização dos dados	<ul style="list-style-type: none">• Etapas de geração de dados (Celani, 2005)
Procedimentos de análise de dados	<ul style="list-style-type: none">• Análise de conteúdo (Bardin, 2016)

Fonte: Modelo de quadro elaborado pelo autor inspirado em Cassemiro (2018)

No capítulo subsequente, apresento os resultados derivados da análise de dados, conduzida à luz do referencial teórico que ancorou esta pesquisa.

CAPÍTULO 4 – O COMPARTILHAMENTO DE SABERES: PRÁTICA, FORMAÇÃO E A REALIDADE DO PROFESSOR DE INGLÊS NO CONTEXTO DO ENSINO PÚBLICO

Neste capítulo, apresento a análise e a discussão dos dados gerados por meio dos instrumentos de geração de dados, questionário de Perfil (Apêndice A) e investigativo (Apêndice B). Com o objetivo de organizar esta discussão, estruturei este capítulo em dois subcapítulos: o primeiro é intitulado **“perspectivas de professores de inglês sobre o compartilhamento de saberes na prática”**. Neste subcapítulo, abordo a análise que envolve as competências, as práticas e as contribuições do compartilhamento de saberes em relação aos professores de inglês do contexto observado.

No segundo subcapítulo, apresento a outra parte da análise, **“perspectivas e realidades do compartilhamento de saberes para a formação contínua de professores de inglês”**. Este subcapítulo se destina a abrigar a discussão dos dados referentes às contribuições que o compartilhamento de saberes exerce na formação contínua dos professores de inglês entrevistados.

Por fim, apresento um quadro resumo das principais reflexões e resultados atingidos a partir dos dados discutidos. À face do contextualizado, a seguir, apresento o primeiro subcapítulo e suas respectivas análises e discussões.

4.1 PERSPECTIVAS DE PROFESSORES DE INGLÊS SOBRE O COMPARTILHAMENTO DE SABERES NA PRÁTICA

Para dar início às discussões deste subcapítulo, retomo a primeira questão norteadora que guiou esta pesquisa. Com isso, apresento:

- Quais são e como ocorrem as práticas de compartilhamento de saberes entre professores de inglês da escola pública?

Diante desta questão, relembro, conforme explicitado no capítulo anterior, que utilizo a teoria de Análise de Conteúdo com base em Bardin (2016). Assim sendo, adotei como categoria temática: 'O compartilhamento de saberes na prática de professores de inglês em serviço'. De posse desta categoria e com o intuito de organizar esta análise, apresento três categorias de análise que orientaram a discussão a seguir. São elas: 'Competências Essenciais do Professor de Inglês para o compartilhamento de saber', 'O Compartilhamento de Saberes de Professores de

Inglês na Prática’ e ‘Contribuição do Compartilhamento de Saberes e Práticas Pedagógicas entre Professores de Inglês’.

Para sintetizar as informações supracitadas, apresento, a seguir, o Quadro 09 com a Categoria Temática e as Categorias de Análise, ambas geradas por meio dos instrumentos de geração de dados: questionário de Perfil (Apêndice A) e investigativo (Apêndice B), respectivamente:

QUADRO 09: Perspectivas de professores de inglês sobre o compartilhamento de saberes

O COMPARTILHAMENTO DE SABERES NA PRÁTICA DE PROFESSORES DE INGLÊS EM SERVIÇO	
ORD.	CATEGORIAS DE ANÁLISE
1 ^a	Competências essenciais do professor de inglês para o compartilhamento de saberes
2 ^a	O compartilhamento de saberes de professores de inglês na prática
3 ^a	Contribuição do compartilhamento de saberes e práticas pedagógicas entre professores de inglês

Fonte: Elaborado pelo autor com base no Apêndice B e C

Com base nas categorias de análise expostas no Quadro 09, apresento a seguir os trechos das falas dos professores participantes da pesquisa. Esses trechos não apenas fundamentaram a criação das categorias, mas também sustentam a discussão nesta análise. A seguir estão relacionadas as categorias de análise sobre o compartilhamento de saberes na prática de professores de inglês em serviço.

- **COMPETÊNCIAS ESSÊNCIAIS DO PROFESSOR DE INGLÊS PARA O COMPARTILHAMENTO DE SABERES**

Para incluir esta categoria na análise, baseei-me nas falas dos professores participantes e usei como critério as menções às competências do professor de inglês. Dessa forma, esta categoria apresentou três ocorrências, cujos trechos que a sustentam constam do Quadro 10:

QUADRO 10: Percepções dos participantes sobre as competências essenciais do professor de inglês para o compartilhamento de saberes

Participante	Trecho
Erick	[...] o professor deve conhecer a realidade de sua comunidade para poder descobrir quais ferramentas/recursos/atividades podem funcionar melhor para aquele público.

Jane	[...] o domínio de conteúdo é indispensável. Além disso, adiciona-se a realidade que o discente está inserido, como, personagens de interesse, gostos, vivências e possíveis interesses.
Zoe	[...] é necessário interagir com a atualidade, para que os alunos se sintam integrados

Fonte: Elaborado pelo autor com base no Apêndice B

Os trechos demonstram que, para os professores participantes, o compartilhamento de saberes está intrinsecamente ligado às competências essenciais do professor de inglês. Nesse sentido, lanço luz sobre alguns pontos que permeiam essas competências. Há autores que as compreendem como inerentes à formação do professor Celani (2002), Leffa (2008); por outro lado, há autores que advogam que essas competências são adquiridas ao longo da prática profissional Lortie (1975), Fuller e Bown (1975). Além disso, existem autores que defendem a combinação desses dois fatores Perrenoud (1999; 2000), Almeida Filho (2006). Assim, as competências essenciais para os professores são construídas desde a formação inicial até sua prática no contexto profissional, viabilizando o compartilhamento de saberes ao longo da jornada na prática docente.

De acordo com a literatura da área, como abordei no Capítulo 2, há diversas abordagens que se pode discutir a respeito das competências essenciais para o professor de inglês, aqui utilizo como recorte de perspectiva, aspectos que dialoguem com a prática docente. Diante deste prisma e me ancorando nas falas dos participantes, compreendo que pela literatura, as competências linguísticas e pedagógicas são essenciais aos professores de inglês, contudo, sob outro olhar, os professores participantes desta pesquisa destacam que a compreensão da realidade a qual este profissional está inserido também é de grande relevância no seu contexto profissional.

Face aos argumentos apresentados, esclareço que as competências linguísticas são a base para qualquer professor de língua estrangeira. Segundo Richards (2010), a proficiência no idioma alvo é essencial para que outras competências pedagógicas possam ser vivenciadas. O autor esclarece que os professores devem possuir domínio da língua, incluindo habilidades em compreensão auditiva, leitura, escrita e fala. Além disso, é necessário que estes profissionais compreendam as perspectivas culturais histórica e contemporâneas associadas ao uso do idioma, o que enriquece o processo de ensino-aprendizagem.

Além da proficiência linguística, as competências pedagógicas se tornam importantes para se alcançar um bom nível de ensino-aprendizagem. Assim sendo, recorro a Shulman (1987), que introduziu o conceito de conhecimento pedagógico do conteúdo, que enfatiza a importância dos professores não apenas conhecerem o conteúdo, mas também saberem como ensiná-lo de maneira que seja compreensível para os alunos. Para os professores de inglês, isso inclui o uso de estratégias de ensino diversificadas, tais como abordagens comunicativas, aprendizagem baseada em tarefas e integração de tecnologia no ensino de idiomas (Ellis, 2003) e, contextualizando com o objeto de estudo desta pesquisa, essas competências podem ser alcançadas por meio do compartilhamento de saberes entre professores.

Diante do supramencionado, lanço luz a outro aspecto que julgo importante: o cenário globalizado do mundo moderno. Este contexto solicita que os professores de inglês possuam competências interculturais que lhes permitam mediar diferenças culturais e promover uma compreensão mútua entre alunos de diversas origens. Nesse sentido, Byram (1997) define competência intercultural como a habilidade de interagir eficazmente com pessoas de diferentes culturas, compreendendo suas perspectivas e comportamentos. Para os professores de inglês, isso significa incorporar, sempre que possível, aspectos culturais no currículo e fomentar um ambiente de sala de aula inclusivo e respeitoso.

De modo geral, entendo que há diversas competências que são essenciais para os professores de línguas, especialmente os de inglês. Compreendo que a educação linguística e o ensino-aprendizagem de línguas são campos férteis e dinâmicos, e os profissionais envolvidos nesses campos, principalmente os professores de inglês, devem se engajar em desenvolvimento profissional contínuo para manter suas competências atualizadas. Day (1999) argumenta que o desenvolvimento profissional é essencial para a melhoria da prática docente e para o crescimento pessoal dos professores. Isso pode incluir, de maneira formal, a participação em workshops, conferências, cursos de formação contínua e colaborações com colegas, além do compartilhamento informal de saberes.

Por fim, diante do supramencionado, afirmo que as competências essenciais dos professores de inglês são diversas e distintas, e podem abranger competências linguísticas, pedagógicas, interculturais e de desenvolvimento profissional contínuo. O domínio dessas competências permite aos professores acessarem outros níveis do ensino-aprendizagem de línguas e ajuda seus alunos a terem acesso a uma melhor

qualidade de ensino do idioma, os preparando para os desafios de um mundo globalizado. Finalizando, afirmo que a formação e a pesquisa contínua, além do investimento no desenvolvimento dessas competências, são fundamentais para o avanço da formação de professores e no ensino-aprendizagem de línguas.

• O COMPARTILHAMENTO DE SABERES DE PROFESSORES DE INGLÊS NA PRÁTICA

Para incorporar esta categoria à análise, utilizei os trechos dos professores participantes, destacados abaixo, e tomei como critério, as referências à prática do compartilhamento de saberes dos professores de inglês. Assim sendo, esta categoria revelou quatro ocorrências, e os trechos que a embasam estão relacionados no Quadro 11:

QUADRO 11: Percepções sobre o compartilhamento de saberes de professores de inglês na prática

Participante	Trecho
Erick	[...] compartilhar práticas pedagógicas é um caminho para descobrir o que é mais ou menos efetivo em cada turma.
Jane	[...] ao compartilhar (...) dinamizarei minha prática docente e alcanço mais estudantes.
Junior	[...] creio que todo professor tem interesse em compartilhar aquilo que foi bem-sucedido e até aquilo que não deu certo se houver ambiente propício para tal compartilhamento.
Zoe	[...] ao fazer uma reciclagem comecei a usar uma metodologia diferente para interagir com os alunos e fazer com que eles pratiquem.

Fonte: Elaborado pelo autor com base no Apêndice B

A partir dos trechos destacados, percebi que, assim como apresento no capítulo de fundamentação teórica desta pesquisa, há dois tipos de compartilhamento de saberes, o formal e o informal. No contexto analisado, os professores participantes destacam suas perspectivas e sob uma ótica ampla, destacam que a prática do compartilhamento de saberes os ajuda a compreender questões que envolvem suas próprias formações, as abordagens de ensino e até mesmo o ambiente em que estão inseridos. Nesse sentido, entendo que a prática do compartilhamento de saberes deve contribuir não apenas para a formação e melhoria na qualidade do ensino-aprendizagem, mas sim ao ambiente e à comunidade em que ocorre.

Diante do explicitado e com base Hargreaves (1999) afirmo que o compartilhamento de saberes entre professores pode ajudar no processo de

desenvolvimento profissional de professores de inglês, e conseqüentemente, na melhoria da prática pedagógica desses profissionais. Para professores de inglês, em particular, essa troca de conhecimentos e experiências pode resultar em abordagens mais eficazes e inovadoras no ensino do idioma, ação que é corroborada pelos trechos selecionados dos professores participantes desta pesquisa.

Em face ao contextualizado, compreendo que o compartilhamento de saberes entre professores de inglês pode ocorrer de maneira formal, quanto informal. Nesse sentido recorro a Hargreaves (1999), que advoga que as práticas formais incluem participação em workshops, conferências, grupos de estudo e programas de desenvolvimento profissional. Assim, essas atividades permitem que os professores possam discutir métodos e práticas de ensino, compartilhem recursos didáticos e suas vivências pedagógicas.

Por outro lado, com base nas falas dos participantes da pesquisa, as práticas informais de compartilhamento de saberes ocorrem com mais frequência no ambiente escolar, por meio de conversas diárias, observação de aulas e mentoria. Nesse contexto, recorro a Little (1990), que sugere que essas interações informais são igualmente importantes, pois promovem um ambiente de apoio e colaboração contínua, onde os professores podem trocar ideias e resolver problemas pedagógicos de maneira imediata.

Dessarte, observo que a prática do compartilhamento de saberes entre professores de inglês pode agregar diversos benefícios tanto para os educadores quanto para os alunos. Sobre esses possíveis benefícios, encontro em Fullan (2001) argumentos que defende que a colaboração entre professores promove o desenvolvimento profissional contínuo, aumentando a competência pedagógica e a confiança desses profissionais. Para além disso, Hattie (2012) argumenta que o compartilhamento de práticas eficazes de ensino pode levar a uma melhoria significativa no desempenho dos alunos, pois os professores adotam métodos comprovados e ajustam suas abordagens de acordo com as necessidades específicas dos estudantes.

Outro benefício é a criação de uma comunidade de prática, onde os professores se sentem parte de um grupo que compartilha objetivos comuns e trabalha em conjunto para alcançá-los. Wenger (1998) descreve essas comunidades como essenciais para o desenvolvimento profissional, pois oferecem um espaço para a reflexão crítica e o crescimento mútuo.

Apesar dos benefícios, o compartilhamento de saberes entre professores de inglês também enfrenta desafios. Hargreaves (2003) identifica a falta de tempo e recursos como barreiras significativas, já que os professores muitas vezes têm horários sobrecarregados e poucas oportunidades para participar de atividades colaborativas. Além disso, a cultura escolar pode influenciar a disposição dos professores para compartilhar conhecimento. Segundo Senge (1990), em ambientes onde a competição e a individualidade são valorizadas, pode haver resistência à colaboração. Outro desafio é a variabilidade na qualidade do compartilhamento. De acordo com Fullan (2016), para que o compartilhamento de saberes seja eficaz, é necessário que haja uma liderança forte e um suporte institucional que promovam uma cultura de colaboração e aprendizagem contínua.

Finalmente, afirmo que o compartilhamento de saberes entre professores de inglês é uma prática essencial para o desenvolvimento profissional e a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem de inglês. As práticas formais e informais de compartilhamento, embora apresentem desafios, oferecem benefícios significativos, como o aumento da competência pedagógica e a criação de comunidades de prática. Para maximizar esses benefícios, é fundamental que as escolas e instituições educacionais incentivem e apoiem a colaboração entre professores, fornecendo tempo, recursos e um ambiente propício à troca de conhecimentos.

• **CONTRIBUIÇÃO DO COMPARTILHAMENTO DE SABERES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ENTRE PROFESSORES DE INGLÊS**

Propus esta categoria de análise com base nos trechos selecionado dos professores participantes, adotei como critério as percepções que remetessem ou destacassem as possíveis contribuições que a prática de compartilhamento de saberes pode exercer entre os professores de inglês. Nesse sentido, essa categoria se justifica em quatro ocorrências, cujos trechos que a embasam constam do Quadro 12.

QUADRO 12: Percepções sobre as contribuições do compartilhamento de saberes e práticas pedagógicas entre professores de inglês

Participante	Trecho
Erick	[...] ao compartilhar saberes podemos encontrar novas formas de ministrar conteúdos/abordar temáticas. Ter um novo olhar nos possibilita inovar na sala de aula, adaptar práticas para torná-las mais atrativas aos alunos e conquistar melhores resultados. No meu caso, grande parte dos recursos

	tecnológicos que utilizo em sala foram frutos do compartilhamento de saberes com outros docentes.
Jane	[...] Compartilhar práticas pedagógicas é a forma de termos acesso a uma possível formação contínua, pois o idealizador da prática não compartilha somente os passos da prática, mas a razão e os autores em que fundamentaram-se.
Junior	[...] A experiência de um professor não dá conta da multiplicidade de contextos em sala de aula. Um professor pode estar mais habituado a recursos tecnológicos, outros ao uso de “realias”, outros a <i>games</i> , dessa forma um pode complementar a prática do outro.
Zoe	[...] A troca de compartilhamento amplia seus horizontes, ou seja, vai abrir um leque de informações e você filtra as mais importantes.

Fonte: Elaborado pelo autor com base no Apêndice B

Os excertos apresentados no Quadro 12, apontam para algumas contribuições que o compartilhamento de saberes e das práticas pedagógicas podem desenvolver em relação aos professores participantes da pesquisa. Os participantes apontam essas contribuições para as práticas em sala de aula, formação do professor e construção de uma comunidade colaborativa. Nesse sentido, compreendo as contribuições podem envolver os aspectos mencionados, mas não se limita somente a eles.

Percebo que o compartilhamento de saberes e as práticas pedagógicas entre professores de inglês desempenham certa importância no ensino-aprendizagem e no desenvolvimento professor de inglês. Essas práticas ajudam os professores aprenderem uns com os outros, adaptando e compartilhando suas metodologias com base em evidências e experiências compartilhadas (Richards, 2010). Ao discutir estratégias de ensino, os professores podem identificar abordagens inovadoras para enfrentar desafios específicos da sala de aula de inglês como língua estrangeira (Ellis, 2003), podendo promover um ambiente educacional mais dinâmico e eficiente.

Seguindo o contexto desta análise, entendo que a construção de comunidades de prática são fundamentais no processo de compartilhamento de saberes, oferecendo um espaço onde professores podem refletir criticamente e melhorar continuamente suas práticas educacionais (Wenger, 1998). Esses grupos facilitam a colaboração, o apoio mútuo e o aprendizado coletivo, essencial para enfrentar os desafios complexos do ensino de línguas.

Em conformidade com o contextualizado, percebo que os professores que participam ativamente de comunidades de prática e compartilham suas práticas pedagógicas tendem a alcançar melhores resultados acadêmicos com seus alunos (Hattie, 2012), evidenciando que o compartilhamento de saberes não só enriquece os

professores individualmente, mas também contribui diretamente para o sucesso educacional dos estudantes.

Apesar dos benefícios claros, o compartilhamento de saberes entre professores enfrenta desafios como a falta de tempo para colaboração efetiva, resistência à mudança e limitações estruturais nas instituições educacionais (Day, 1999). Superar esses obstáculos requer um compromisso institucional com o desenvolvimento profissional dos docentes e o reconhecimento da importância do compartilhamento de práticas pedagógicas para a melhoria contínua da qualidade do ensino.

Finalizando, o compartilhamento de saberes e práticas pedagógicas entre professores de inglês não apenas enriquece suas habilidades de ensino, mas também fortalece o ambiente educacional como um todo. Ao integrar conhecimentos compartilhados em suas práticas, os professores estão melhor preparados para enfrentar os desafios do ensino contemporâneo e proporcionar uma educação de qualidade aos seus alunos.

Por fim, com o objetivo de encerrar a discussão dos dados deste subcapítulo, apresento a seguir um quadro com os principais resultados que aqui foram discutidos. Assim, apresento o Quadro 13 com o conjunto de categorias que servem de base para esta discussão:

QUADRO 13: Resumo dos dados discutidos referentes à primeira questão norteadora

Questão Norteadora:	Quais são e como ocorrem as práticas de compartilhamento de saberes entre professores de inglês da escola pública?
Categoria temática:	O compartilhamento de saberes na prática de professores de inglês em serviço
Categorias de Análise:	<ul style="list-style-type: none"> • Competências Essenciais do Professor de Inglês para o compartilhamento de saber. • O Compartilhamento de Saberes de Professores de Inglês na Prática. • Contribuição do Compartilhamento de Saberes e Práticas Pedagógicas entre Professores de Inglês.
Principais perspectivas discutidas:	<ol style="list-style-type: none"> 1) Para os professores participantes, a prática do compartilhamento de saberes envolve, entre outros aspectos, competências linguísticas, pedagógicas e uma interação com os assuntos do mundo moderno globalizado. 2) O compartilhamento de saberes pode ser formal ou informal e ambos os tipos são importantes para a formação e melhoria da prática docente. Essas práticas podem aumentar a competência pedagógica e a confiança dos professores. 3) O compartilhamento de saberes possibilita aos professores aprenderem uns com os outros, adaptando e refinando suas metodologias com base em evidências e experiências compartilhadas.

Fonte: Elaborado pelo autor com base no Apêndice B

A questão norteadora discutida neste subcapítulo trata de investigar quais são e como ocorrem os compartilhamentos de saberes entre os professores de inglês no cenário observado. Nesse sentido, afirmo que o compartilhamento de saberes para os participantes desta pesquisa envolve questões que permeiam a formação e a prática desses profissionais em sala de aula. Assim, considero, sob uma ótica ampla, que o compartilhamento de saberes entre professores se dá, muitas vezes, de modo informal. Essas práticas ajudam os professores a colaborarem uns com os outros e envolvem, além da prática, competências que esses profissionais devem possuir para facilitar o compartilhamento de saberes.

Diante do argumentado, considero que o compartilhamento de saberes entre professores é uma prática que potencializa o desenvolvimento profissional e a eficácia pedagógica. Assim, aponto para três aspectos que julgo importantes. Destarte, esses aspectos dialogam diretamente com as categorias de análise que adotei nesse subcapítulo, as competências essenciais do professor de inglês para o compartilhamento de saberes, o compartilhamento de saberes na prática e a contribuição desse compartilhamento para a melhoria do ensino-aprendizagem de inglês.

Na primeira categoria, os resultados obtidos apontaram que os professores de inglês necessitam de um conjunto amplo de competências para enfrentar os desafios do ensino contemporâneo. Entre essas competências, destacam-se as linguísticas, pedagógicas, interculturais e de desenvolvimento profissional contínuo. As competências linguísticas referem-se ao domínio da língua inglesa, incluindo aspectos gramaticais, fonológicos e pragmáticos. A competência linguística é fundamental para que os professores possam fornecer instruções precisas e claras aos alunos, facilitando a aquisição da língua. As competências pedagógicas envolvem o conhecimento e a aplicação de teorias e métodos de ensino eficazes.

Para além disso, as competências interculturais são cada vez mais importantes em um mundo globalizado. Considero, de acordo com a análise proposta, que a competência intercultural pode servir como a habilidade de interagir eficazmente com pessoas de diferentes culturas, compreendendo suas perspectivas e comportamentos. Para os professores de inglês, isso significa incorporar aspectos culturais no currículo e promover um ambiente de sala de aula inclusivo e respeitoso.

Na segunda categoria, percebi que o compartilhamento de saberes entre professores de inglês é uma prática importante para o desenvolvimento profissional e

a melhoria da qualidade do ensino. As comunidades de prática, conforme descrito por Wenger (1998), são grupos onde os professores se reúnem para discutir, refletir e compartilhar suas experiências. Essas comunidades permitem que os professores aprendam uns com os outros, trocando ideias e estratégias que podem ser adaptadas para diferentes contextos. O compartilhamento de saberes inclui tanto práticas formais, como participação em seminários e workshops, quanto práticas informais, como conversas e trocas de materiais didáticos entre colegas.

Um exemplo de prática eficaz é a observação mútua de aulas, onde professores assistem às aulas uns dos outros para fornecer feedback construtivo. Essa prática não apenas promove a reflexão crítica, mas também permite que os professores identifiquem e implementem estratégias eficazes em suas próprias salas de aula.

Finalmente, na terceira categoria de análise, considerei que o compartilhamento de saberes e práticas pedagógicas entre professores de inglês contribui significativamente para a melhoria do ensino-aprendizagem. Observei, segundo os relatos, que os professores que participam ativamente de comunidades de prática tendem a obter melhores resultados acadêmicos de seus alunos. Isso se deve ao fato de que essas interações promovem o uso de abordagens pedagógicas baseadas em evidências e práticas eficazes.

Apesar dos benefícios claros, o compartilhamento de saberes entre professores enfrenta desafios como a falta de tempo para colaboração efetiva, resistência à mudança e limitações estruturais nas instituições educacionais. Superar esses obstáculos requer um compromisso institucional com o desenvolvimento profissional dos docentes e o reconhecimento da importância do compartilhamento de práticas pedagógicas para a melhoria contínua da qualidade do ensino.

Por fim, afirmo que as competências essenciais dos professores de inglês, aliadas ao compartilhamento de saberes e práticas pedagógicas, são fundamentais para o desenvolvimento profissional contínuo e a melhoria do ensino-aprendizagem. Ao integrar conhecimentos compartilhados em suas práticas de ensino, os professores não apenas enriquecem suas habilidades pedagógicas, mas também contribuem significativamente para o sucesso educacional dos alunos. A promoção de uma cultura de colaboração e apoio mútuo entre os educadores é essencial para enfrentar os desafios do ensino contemporâneo e proporcionar uma educação de qualidade. E, por fim, a seguir, apresento o segundo subcapítulo que integra este capítulo de análise de dados.

4.2 PERSPECTIVAS E REALIDADES DO COMPARTILHAMENTO DE SABERES PARA A FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES DE INGLÊS

Tal qual como propus na primeira parte deste capítulo, para iniciar as discussões deste subcapítulo, retomo a segunda questão norteadora que guiou esta pesquisa:

- Qual é a percepção de professores de inglês sobre a influência das práticas de compartilhamento de saberes na sua formação contínua?

Com intuito de organizar a discussão que apresento nesse subcapítulo, informo que, adotei como categoria temática: a realidade da prática do compartilhamento de saberes na formação contínua de professores de inglês. De posse desta categoria temática, por meio da análise das perspectivas dos participantes, esclareço que as categorias de análise que foram adotadas na condução das discussões aqui contidas, foram: realidades da formação contínua de professores, o compartilhamento de saberes na prática da formação contínua de professores e avaliação do compartilhamento de saberes e sua contribuição na formação de professores.

Para resumir as informações mencionadas, apresento abaixo um quadro que inclui a Categoria Temática e as Categorias de Análise. Essas categorias foram elaboradas a partir dos instrumentos de coleta de dados: o questionário de Perfil (Apêndice A) e o questionário Investigativo (Apêndice B). Assim, apresento no Quadro 14 a perspectivas de professores de inglês sobre a realidade da prática do compartilhamento de saberes na formação contínua.

QUADRO 14: Perspectivas de professores de inglês sobre a realidade da prática do compartilhamento de saberes na formação contínua

A realidade da prática do compartilhamento de saberes na formação contínua de professores de inglês	
ORD.	CATEGORIAS DE ANÁLISE
1 ^a	Realidades do compartilhamento de saberes na formação contínua de professores
2 ^a	O compartilhamento de saberes na prática da formação contínua de professores.
3 ^a	Avaliação do compartilhamento de saberes e sua contribuição na formação de professores

Fonte: Elaborado pelo autor com base no Apêndice B

Com base nas categorias de análise descritas anteriormente, a seguir são apresentados excertos das percepções dos professores participantes da pesquisa. Esses excertos não apenas serviram de base para a definição das categorias, mas também sustentam a discussão nesta análise. Assim, a primeira categoria de análise aborda perspectivas dos participantes sobre as realidades do compartilhamento de saberes na formação contínua de professores de inglês que são apresentadas a seguir.

- **REALIDADES DO COMPARTILHAMENTO DE SABERES NA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES**

Esta subcategoria reflete os rumos que as percepções dos participantes da pesquisa deram à sua condução. Nesse sentido, compreendo que o compartilhamento de saberes é um dos instrumentos essenciais na formação de professores, tanto inicial, quanto contínua. Para inserir esta categoria, adotei como critérios de inclusão, trechos das percepções dos participantes que fizessem referências ao **compartilhamento de saberes e a formação contínua desses professores**. Assim sendo, esta categoria apresentou quatro recorrências e as percepções a corroboram sua inclusão nesta análise, são:

QUADRO 15: Percepções sobre a realidade do compartilhamento de saberes na formação contínua de professores

Participante	Trecho
Erick	A única formação voltada para a Língua Inglesa aconteceu por iniciativa dos próprios professores em buscar uma formação que suprisse uma lacuna de conhecimento enfrentada pela equipe. As demais “formações” em Língua Inglesa ocorreram informalmente em pequenas reuniões solicitadas pelos docentes.
Jane	o coordenador e outros professores buscam formações com os professores da graduação (UFAM) para que possamos aprimorar nossa prática. Por exemplo, o CETI possui um curso de Inglês, o <i>English Development Course</i> , com o intuito de aprimorar e suprir a necessidade da Língua Alvo para alunos do Ensino Médio. Os professores que lecionam no curso, são professores de Inglês da escola, porém para que pudéssemos ministrar as aulas, os docentes idealizadores do projeto buscaram formação contínua juntamente com os professores de Língua Inglesa da UFAM, as responsáveis pelo programa SUPER. Dessa forma, aprendemos como preparar o plano de aula, assim como possíveis atividades para complementar o livro didático utilizado no EDC. No entanto, as formações ofertadas são restritas ao EDC, não focam na sala de aula diária.
Junior	Especificamente para a área de Língua Inglesa não. Há outras diversas formações, porém, não especificamente para professores de Inglês.

Zoe	A escola atual que estou pouco tempo, se houver alguma formação eu não participei. No entanto, a escola anterior eu era a única professora de inglês.
------------	---

Fonte: Elaborado pelo autor com base no Apêndice B

Os trechos selecionados, apresentam diferentes perspectivas sobre a realidade da formação contínua dos professores. A fim de ilustrar essas perspectivas, apresento o Quadro 16:

QUADRO 16: Realidades da formação contínua dos professores participantes

Participante	Participação em Formação Continuada	Características da Formação Continuada
Erick	Esporádica e informal	Iniciativa própria dos professores, sem apoio da escola. Foco em suprir lacunas de conhecimento.
Jane	Ocasional	Curso específico para o EDC (English Development Course): - Conteúdo: Preparação de plano de aula e atividades complementares para o ensino de inglês. - Formato: Presencial. - Instituição Promotora: CETI em parceria com UFAM. - Percepção do Professor: Positiva para o EDC, mas limitada à essa área.
Junior	Não participou	Há formações em outras áreas, mas não para inglês.
Zoe	Não participou na escola atual	Sim, na escola anterior.

Fonte: Elaborado pelo autor com base no Apêndice B

As percepções dos professores e o quadro sobre a realidade da formação contínua apontam para uma realidade que é distinta das que encontramos na literatura da área. Nesse contexto, percebo que a formação contínua de professores pode ser componente essencial para a melhoria da qualidade da educação, em específico, do ensino-aprendizagem de línguas. O compartilhamento de saberes entre educadores, por outro lado, pode se configurar como uma prática ao longo desse processo, possibilitando a troca de experiências, o desenvolvimento profissional e a inovação pedagógica.

Dentre os argumentos que já teci, direciono minha análise para o compartilhamento de saberes entre professores na formação contínua de professores, este, que nesta perspectiva, promove um ambiente de aprendizado colaborativo, onde a troca de experiências e conhecimentos enriquece a prática docente. Recorro a Hargreaves (2000), que advoga que a colaboração entre professores é fundamental para a construção de uma cultura escolar que valorize o desenvolvimento profissional e a inovação pedagógica. Além disso, como aponta Schön (1993), a interação entre

pares possibilita a reflexão crítica sobre a prática pedagógica, essencial para a melhoria contínua do ensino (Schön, 1983). Nesse contexto, os professores não apenas transmitem informações, mas também discutem problemas, soluções e melhores práticas, enriquecendo mutuamente suas habilidades e conhecimentos.

Direciono esta análise para a formação contínua de professores na prática e entendo que esta enfrenta diversos desafios que podem comprometer sua realização. Assim sendo, percebo com base nas percepções dos participantes, que um dos principais obstáculos é a falta de tempo e recursos dedicados ao desenvolvimento profissional. De acordo com Marcelo (2009), muitos professores encontram dificuldades em conciliar suas responsabilidades diárias com as atividades de formação contínua. Além disso, como afirma Day (1999), a formação contínua muitas vezes é percebida como desarticulada da prática docente real, com cursos e seminários que não correspondem às necessidades e contextos específicos dos professores. Para superar esses desafios, é desejável que os programas de formação contínua sejam contextualizados e adaptados às realidades das escolas e salas de aula.

A falta de incentivo institucional, como corroboram as percepções dos participantes, também contribui para a baixa adesão dos professores aos programas de formação contínua. Muitas vezes, as escolas e sistemas educacionais não possuem políticas claras ou recursos suficientes para apoiar o desenvolvimento profissional contínuo dos educadores. Face a isto, a cultura escolar pode, por vezes, desestimular a participação em atividades de formação, especialmente em ambientes onde a prática colaborativa não é valorizada. A ausência de uma cultura de aprendizado contínuo e colaborativo pode levar ao isolamento dos professores e à estagnação profissional.

Para que a formação contínua se torne viável, é necessário adotar estratégias que promovam o engajamento e a relevância para os professores. Uma abordagem promissora é o desenvolvimento de comunidades de prática, onde os educadores podem colaborar de forma contínua e sistemática (Wenger, 1998). Essas comunidades facilitam o compartilhamento de saberes e a construção coletiva de conhecimento, fortalecendo a prática pedagógica. As comunidades de prática não apenas promovem a troca de conhecimentos, mas também criam um espaço seguro para que os professores possam discutir desafios e experimentar novas abordagens pedagógicas.

Por fim, compreendo que o compartilhamento de saberes é uma peça central na formação contínua de professores, promovendo um desenvolvimento profissional significativo e sustentável. No entanto, para que esse processo seja eficaz, é necessário superar desafios como a falta de tempo e a desarticulação entre teoria e prática. Estratégias como comunidades de prática, mentoria entre pares, integração da tecnologia e formação baseada na escola podem proporcionar um ambiente propício para o aprendizado colaborativo e a inovação pedagógica. Finalizo a análise desta categoria afirmando que investir na formação contínua de professores é investir na qualidade da educação e no futuro das próximas gerações.

• O COMPARTILHAMENTO DE SABERES NA PRÁTICA DA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES

A categoria de análise anterior evidenciou as realidades do compartilhamento de saberes na formação contínua, e, diante deste cenário, senti a necessidade de expandir esse prisma. Desta forma, surgiu esta categoria de análise, utilizei como critérios de inclusão, as percepções dos participantes que revelassem **a prática do compartilhamento de saberes na formação contínua de professores**. Face ao contexto apresentado, esta categoria é formada por quatro recorrências e os trechos que ancoraram esta análise constam do Quadro 17.

QUADRO 17: Percepções sobre o compartilhamento de saberes na prática da formação contínua de professores

Participante	Trecho
Erick	No meu ponto de vista, os momentos de formação devem acontecer com maior frequência e devem ser voltadas para assuntos específicos. Nesses momentos, é essencial a participação dos docentes pois são eles que atuam diariamente em sala de aula. As formações devem propor momentos de diálogo, reflexão e proposição de meios para suprir as demandas encontradas no ambiente escolar. Ainda, é necessário que a própria SEDUC-AM disponibilize tempo aos docentes para que esses momentos sejam efetivos. Não há como atender a tantos problemas encontrados no dia a dia escolar com reuniões de 30 minutos ou por formações online. O docente precisa de tempo e recurso para conquistar melhores resultados de aprendizagem.
Jane	Para que atendesse ao público-alvo, a formação deveria ser presencial e o docente deveria ser dispensado dos seus afazeres visto que quando há formações geralmente são <i>onlines</i> e o professor precisa continuar em sua rotina, como ministrar aulas e acompanhar os encontros simultaneamente. Convidar o docente para um encontro presencial, com troca de experiências seria enriquecedor.

Junior	Creio que os professores deveriam se reunir em determinado horário dentro do seu expediente para falar dos seus resultados em sala de aula, poderia se criar uma espécie de portfólio compartilhado para registro dessas atividades, e com regularidade desses encontros, o compartilhamento dos resultados das práticas baseadas na experiência de outros.
Zoe	Primeiro sabendo a realidade do público que temos como alunos, compartilhando ideias e práticas para que seja analisada a que melhor se encaixa com sua metodologia e sua realidade.

Fonte: Elaborado pelo autor com base no Apêndice B

Na categoria de análise anterior, destaquei a realidade do compartilhamento de saberes na formação contínua de professores. Nesta categoria, aponto a prática deste compartilhamento no processo de formação dos participantes da pesquisa. Nesse sentido, entendo que o processo de formação contínua de professores tem se tornado um elemento essencial para a qualidade da educação em um mundo em constante transformação.

Assim sendo, destaco que natureza dinâmica das demandas educacionais exige que os professores não apenas adquiram novos conhecimentos e habilidades, mas também compartilhem saberes e práticas que podem enriquecer a experiência de ensino e aprendizagem. O compartilhamento de saberes é, portanto, um componente importante da formação contínua, promovendo um desenvolvimento profissional colaborativo e sustentável.

A colaboração entre professores é amplamente reconhecida como uma estratégia eficaz para a formação contínua. Segundo Hargreaves e Fullan (2012), a colaboração cria um ambiente de aprendizagem profissional onde os docentes podem aprender uns com os outros e desenvolver competências que seriam difíceis de alcançar de maneira isolada. Essa abordagem não só melhora a prática pedagógica, mas também fortalece a coesão e o espírito de equipe dentro das escolas. O processo de compartilhamento de saberes envolve a troca de experiências, práticas pedagógicas e recursos didáticos entre os professores. Essa troca é fundamental para a inovação educacional, pois permite que os docentes adaptem e implementem novas estratégias de ensino que foram bem-sucedidas em outros contextos. De acordo com Avalos (2011), o desenvolvimento profissional baseado na colaboração e na troca de saberes tem um impacto significativo na eficácia do ensino e na aprendizagem dos alunos.

Lanço luz para um aspecto que julgo ser importante nesse processo, as tecnologias digitais, que têm desempenhado um papel importante na promoção do

compartilhamento de saberes entre professores. Nesse contexto, Ferri (2019) argumenta que as plataformas digitais e as redes sociais profissionais proporcionam novas oportunidades para a colaboração e o aprendizado contínuo. Esses ambientes virtuais permitem que os professores acessem uma vasta gama de recursos educacionais, participem de discussões com colegas de diferentes contextos e compartilhem suas próprias práticas e reflexões, assim viabilizam o compartilhamento de saberes, haja vista que este ocorre de maneira formal e informal. As ferramentas digitais, como redes sociais, fóruns online, blogs educacionais e webinars, facilitam a disseminação de conhecimentos e práticas pedagógicas inovadoras. Além disso, elas permitem que os professores se conectem com uma comunidade global de educadores, ampliando suas perspectivas e enriquecendo sua prática profissional. Conforme destaca Prestridge (2019), o uso eficaz da tecnologia na formação contínua pode transformar a maneira como os professores aprendem e compartilham conhecimentos.

Percebo que, sob outro viés, embora o compartilhamento de saberes tenha inúmeros benefícios, este também enfrenta alguns desafios significativos. A resistência à mudança, a falta de tempo e recursos, e a cultura escolar competitiva podem dificultar a colaboração entre professores. Para superar esses desafios, é necessário um compromisso contínuo com o desenvolvimento profissional e a criação de políticas e práticas que promovam a colaboração e o apoio mútuo. Neste caminho, afirmo, com base nas percepções dos participantes, que no futuro, a formação contínua de professores deverá cada vez mais integrar abordagens colaborativas e tecnológicas para maximizar o compartilhamento de saberes.

Finalizo, afirmando que o compartilhamento de saberes na formação contínua de professores é um processo necessário para o desenvolvimento profissional e a melhoria da prática pedagógica. A colaboração entre docentes, facilitada por comunidades de prática e tecnologias digitais, cria um ambiente de aprendizado contínuo e reflexivo que beneficia tanto os professores quanto os alunos. Finalmente, acrescento que à medida que a formação contínua de professores evoluir, o compromisso com o compartilhamento de saberes será essencial para a construção de um ensino-aprendizagem mais resiliente.

- **AVALIAÇÃO DO COMPARTILHAMENTO DE SABERES E SUA CONTRIBUIÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Reservei esta categoria de análise para discutir uma das perspectivas mais recorrentes nas percepções dos professores participantes desta pesquisa. Desta forma, lanço luz sobre as avaliações que os participantes fazem a respeito de sua formação contínua e das contribuições do compartilhamento de saberes nesse processo. Para inserir esta categoria de análise, tomei por base as percepções que fizessem referência às práticas de compartilhamento de saberes e como estas influenciaram na formação dos participantes. Assim sendo, esta categoria apresentou quatro recorrências e os trechos que corroboram a inclusão desta categoria de análise constam do Quadro 18:

QUADRO 18: Percepções sobre a avaliação do compartilhamento de saberes e sua contribuição na formação de professores

Participante	Trecho
Erick	Em pouquíssimos casos, principalmente no que concerne ao ensino bilingue e ao novo ensino médio. Formações como “Barsa na rede” e “Explicar”, por exemplo, apresentam ferramentas pouco viáveis para mim como docente. Como utilizá-las se não há internet? O novo ensino médio foi implementado e os professores não receberam formação adequada sobre como trabalhar com os alunos. Atualmente me encontro com o componente curricular de Cultura Digital e não recebi formação alguma sobre tal, apenas uma ementa. Como posso desenvolver minha prática sem formação na área? Isso é um problema que acontece com os professores que pegam esses componentes. Não há formação e os professores precisam buscar informações/conteúdos/métodos por vontade própria fora de seu expediente o que torna todo o processo ainda mais desgastante.
Jane	A maioria das formações em que participei visava o Novo Ensino Médio, porém ainda há dúvidas e a maioria foram sanadas por conta própria. Além disso, a Seduc oferta formações para uso de materiais de apoio, não condizentes com a nossa realidade, nem mesmo há suporte para os professores de Inglês, como é o caso da plataforma Barsa na rede, não há conteúdos e outros materiais para quem lecionam Inglês.
Junior	[...] a maioria das formações não consideram a realidade escolar que é deficitária em internet, e computador para todos os alunos. Uma única formação que era específica para professores de inglês ocorreu por iniciativa dos próprios professores. As formações, na minha opinião, deveriam ser elaboradas a partir das necessidades dos professores, pois eles estão lidando com o dia a dia de sala de aula. Não apenas para aprender a utilizar recursos que na maioria das vezes sequer serão utilizados em sala por serem ineficazes para a realidade dos alunos como por exemplo o Barsa na rede que em praticamente nada melhora a aprendizagem de inglês em nossa realidade escolar.
Zoe	[...] Como minha própria experiência eu afirmo que o professor deve estar em aprendizado/formação para compartilhar e adquirir ideias. Pois muitas vezes temos o domínio do assunto, porém não temos práticas/formação para envolver os alunos e tornar suas aulas atrativas.

Fonte: Elaborado pelo autor com base no Apêndice B

Como já afirmei anteriormente, o compartilhamento de saberes entre professores é um componente fundamental na formação contínua de professores, promovendo um ambiente colaborativo que enriquece as práticas pedagógicas e aprimora os resultados educacionais. O presente trabalho visa avaliar a importância do compartilhamento de conhecimentos e práticas na formação de professores, bem como explorar as maneiras pelas quais essa troca contribui para o desenvolvimento profissional e a eficácia do ensino.

A formação de professores e o compartilhamento de saberes se tornam temas relevantes para o desenvolvimento de uma prática pedagógica eficaz, especialmente no contexto do novo ensino médio e do ensino bilíngue. A falta de formação adequada para professores, como apontado nas percepções dos participantes, é uma realidade preocupante. Ferramentas como "Barsa na Rede" e "Explicar" são frequentemente inviáveis devido à ausência de internet nas escolas. Sem a infraestrutura necessária, os professores precisam buscar informações e métodos por conta própria, tornando o processo desgastante.

Embora existam formações voltadas para o novo ensino médio, muitas dúvidas persistem e precisam ser resolvidas individualmente. A falta de suporte adequado para professores de inglês é evidente, e plataformas como "Barsa na Rede" não oferecem conteúdos relevantes para essas necessidades específicas. O debate sobre a formação contínua é essencial, pois, mesmo que os professores tenham domínio do conteúdo, falta-lhes formação para tornar as aulas mais envolventes e atrativas para os alunos. Nesse sentido, afirmo que a formação contínua proporciona um ambiente de compartilhamento de saberes, que permite a troca de ideias e a aquisição de novas práticas pedagógicas, essenciais para a melhoria da prática docente.

Sob o mesmo prisma, afirmo, com base nas percepções dos professores, que a maioria das formações não considera a realidade escolar, que frequentemente carece de internet e computadores para todos os alunos. Formações específicas, como as para professores de inglês, muitas vezes ocorrem por iniciativa própria dos docentes. Para serem eficazes, as formações devem responder às necessidades reais dos professores, em vez de focar em recursos ineficazes como "Barsa na Rede".

Essa situação reflete uma realidade onde a formação de professores muitas vezes não atende às necessidades práticas e contextuais do cotidiano escolar. A implementação de novas políticas educacionais, como o novo ensino médio, sem a devida formação e suporte, resulta em um cenário onde os professores precisam

buscar soluções por conta própria, muitas vezes fora do horário de expediente, exacerbando o desgaste profissional. Para que a formação de professores seja realmente eficaz, é essencial que ela considere as realidades e desafios enfrentados diariamente nas escolas, oferecendo suporte prático e relevante que capacite os professores a desenvolverem suas práticas de maneira mais efetiva e engajante.

Finalizando, compreendo as avaliações feita pelos participantes e afirmo que a formação de professores deve ser cuidadosamente planejada e implementada para que atenda às necessidades reais dos educadores e considere as limitações e desafios do ambiente escolar. Somente através de formações práticas, relevantes e contínuas é possível garantir que os professores estejam devidamente preparados para enfrentar as demandas do ensino moderno e proporcionar uma educação de qualidade. Por fim, entendo que ao valorizar o compartilhamento de saberes e criar oportunidades para o desenvolvimento profissional colaborativo, as instituições educacionais podem transformar o cenário da educação, tornando-o mais dinâmico e responsivo às necessidades de todos os envolvidos:

QUADRO 19: Resumo dos dados discutidos à segunda questão norteadora

Questão Norteadora:	Qual é a percepção de professores de inglês sobre a influência das práticas de compartilhamento de saberes na sua formação contínua?
Categoria temática:	A realidade da prática do compartilhamento de saberes na formação contínua de professores de inglês
Categorias de Análise:	<ol style="list-style-type: none"> 1) Realidades do compartilhamento de saberes na formação contínua de professores 2) O compartilhamento de saberes na prática da formação contínua de professores 3) Avaliação do compartilhamento de saberes e sua contribuição na formação de professores
Principais perspectivas discutidas:	<ol style="list-style-type: none"> 1) Não há formação específica para os professores de inglês 2) Há uma discordância entre o ideal e o real em relação a formação de professores 3) O compartilhamento de saberes é etapa importante na formação de professores 4) A formação de professores e o compartilhamento de saberes ajudam no desenvolvimento de um ensino-aprendizagem mais resiliente 5) Apesar de acontecer, o compartilhamento de saberes sofre com algumas faculdades e estas estão ligadas diretamente à formação de professores e suas práticas docentes.

Fonte: Elaborado pelo autor com base no Apêndice B

Para iniciar as discussões deste subcapítulo, retomei a segunda questão norteadora desta pesquisa: Qual é a percepção dos professores de inglês sobre a

influência das práticas de compartilhamento de saberes na sua formação contínua? Adotei como categoria temática "A realidade da prática do compartilhamento de saberes na formação contínua de professores de inglês" e, a partir dessa, defini três categorias de análise: realidades da formação contínua de professores, o compartilhamento de saberes na prática da formação contínua de professores e avaliação do compartilhamento de saberes e sua contribuição na formação de professores.

Com base nos dados coletados por meio de questionários, apresentei as percepções dos professores participantes da pesquisa. A primeira categoria aborda as realidades do compartilhamento de saberes, destacando a importância desta prática como instrumento essencial na formação inicial e contínua de professores. A segunda categoria explora a prática do compartilhamento de saberes, ressaltando que a colaboração entre docentes promove um ambiente de aprendizado colaborativo que enriquece a prática pedagógica. A última categoria avalia o compartilhamento de saberes, destacando os desafios enfrentados, como a falta de tempo e recursos, e a necessidade de estratégias contextualizadas e adaptadas às realidades das escolas.

Por fim, afirmo que a formação contínua de professores deve ser prática, relevante e contínua para garantir que os professores possam estar preparados para as demandas do ensino moderno. Finalmente, acrescento que o compartilhamento de saberes entre professores pode ser importante para a construção de um ensino-aprendizagem mais colaborativo e inovador. Acrescento que investir na formação contínua é investir na qualidade da educação e no futuro das próximas gerações. A seguir, para finalizar esta pesquisa, apresento minhas considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir esta etapa da minha jornada acadêmica, apresento neste capítulo algumas reflexões elaboradas durante o desenvolvimento desta dissertação. Inicialmente, explorei a transformação pessoal e acadêmica que experimentei ao longo do curso de mestrado, destacando a importância da formação contínua. Em seguida, revisito pontos-chave abordados na Introdução, fornecendo uma síntese do estudo realizado e uma leitura final da análise apresentada no Capítulo 4. Para finalizar, discuto os meios de divulgação da pesquisa e proponho novos horizontes para futuras investigações.

Cursar o mestrado foi uma experiência profundamente transformadora. Antes de iniciar esta jornada, eu tinha uma compreensão limitada das complexidades envolvidas na formação de professores e no ensino-aprendizagem de línguas. Ao longo deste percurso, passei por um processo de crescimento contínuo que me permitiu não apenas adquirir novos conhecimentos, mas também reconstruir minha identidade acadêmica e profissional. Hoje, sou um pesquisador mais consciente e comprometido com a formação de professores de inglês no Amazonas.

A análise dos dados, apresentada no Capítulo 4, revelou uma melhor compreensão de causas e efeitos dentro deste contexto particular e significativos sobre a prática docente e as necessidades de formação contínua dos professores. Este trabalho destacou a importância de uma abordagem reflexiva e colaborativa no desenvolvimento profissional, proporcionando uma compreensão mais abrangente das práticas educacionais e suas implicações para a qualidade do ensino.

Ao abordar os objetivos de pesquisa, faço questão de retomá-los conforme apresentados na introdução. O primeiro objetivo foi investigar as práticas de formação contínua dos professores de inglês no Amazonas. O segundo objetivo visava compreender como essas práticas influenciam a qualidade do ensino-aprendizagem. O terceiro e último objetivo buscava identificar estratégias eficazes para a implementação de programas de desenvolvimento profissional.

Estas reflexões finais representam a culminação de uma jornada de descobertas e aprendizagens, e espero que elas contribuam de forma significativa para o campo da educação e para a prática docente no Amazonas. Ao chegar neste momento da trajetória acadêmica, quero destacar que a escolha do tema desta pesquisa adveio de uma inquietação como professor, seja por ter percebido a relevância da interação,

configurada como compartilhamento de saberes com o conjunto dos professores com quem compartilhei o espaço escolar e, mais especificamente, com os professores de inglês. Igualmente, inquietava-me os limites individuais e institucionais para fomentar este tipo de prática no cotidiano do ambiente escolar.

Como já mencionado na Introdução, a opção pelo tema desta pesquisa se deveu às percepções que me permitiram identificar a ausência de investigações nesse domínio e que me fizeram perceber a valiosa oportunidade de enriquecer meus conhecimentos e contribuir ao debate e à implementação de ações sobre o tema no ambiente educacional, promovendo inovações no campo pedagógico. Portanto, ao final desta trajetória, reafirmo a importância de investigar com maior frequência essas questões e aponto para a necessidade de um aprofundamento no compartilhamento de saberes e práticas entre educadores.

Neste trabalho, busquei estabelecer uma conexão entre os conceitos de gestão do conhecimento e o processo de compartilhamento de saberes, com foco na sua aplicação na formação contínua de professores. Utilizei diversas técnicas e ferramentas de geração e análise de informações. A pesquisa bibliográfica realizada possibilitou captar um aporte significativo de contribuições de vários estudos. Assim, na composição das categorias de análise que fundamentaram a pesquisa, diversos autores foram estudados, o que tornou possível delinear os conteúdos e bases para direcionar os procedimentos teóricos, práticos e metodológicos para avançar na produção desta dissertação.

Ao contemplar as diferentes contribuições de autores apresentados neste estudo, é imperioso expressar que a formação contínua dos professores é fundamental para o aprimoramento da prática pedagógica e o desenvolvimento dos docentes em todos os campos do saber. Eventos de formação devem ser contextualizados e situados, envolvendo, sempre que possível, questões práticas e não apenas teóricas, como é comum ocorrer. Devem incluir o debate sobre os desafios enfrentados pelos professores em suas escolas. Em suma, eventos de formação contínua devem promover aprendizagens significativas ao longo da vida profissional dos docentes, integrando-se às práticas docentes.

Assim, ao aplicar os conhecimentos teóricos e práticos advindos dos estudos pesquisados, criou-se a possibilidade de incentivar e estimular o interesse em relação ao intercâmbio de experiências e expertise entre educadores, incentivando a aprendizagem colaborativa e o desenvolvimento de conhecimentos coletivos.

Ressalto que este estudo me permitiu aprofundar a percepção de que o compartilhamento de saberes entre os professores é uma ferramenta de grande valia para promover uma formação contínua mais sólida e embasada, resultando em benefícios para a qualidade da educação oferecida aos alunos. Permitiu-me concluir, também, que essa ação é consensual entre os professores, que a consideram como uma estratégia relevante para aprimorarem a sua própria prática pedagógica, promovendo o uso de práticas exitosas, ampliando a adoção de recursos educacionais mais eficazes e criando um ambiente de aprendizagem mais enriquecido.

Ao considerar a importância do compartilhamento de conhecimento no processo de aprimoramento contínuo, futuras investigações nesse sentido poderiam proporcionar entendimentos para o desenvolvimento e fortalecimento do sistema educacional. Portanto, a pesquisa não apenas abordou uma lacuna existente, mas também destacou a necessidade de preenchê-la para melhorar a qualidade e eficácia do ambiente educacional, contribuindo para avanços no campo da educação. Reconhecendo a importância do compartilhamento de conhecimento no processo de aprimoramento contínuo, e pautado pelos resultados obtidos na pesquisa, defendo de maneira incontestável o investimento na realização de futuras investigações nesse sentido.

Mediante o esforço e o percurso de investigação trilhado, espero que este trabalho contribua efetivamente aos debates sobre o tema, para que possa servir para a criação de estratégias visando o aprimoramento das práticas pedagógicas no contexto educacional do Amazonas, sempre pautadas na melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem oferecido aos estudantes.

Os desdobramentos desta pesquisa apontam para a necessidade de programas de formação contínua para professores, conforme sugerido por Barbosa (2020). Essa formação deve focar no compartilhamento de práticas docentes eficazes e na construção de uma comunidade de aprendizagem colaborativa. A pesquisa também sugere a implementação de um estudo de análise das necessidades de formação de professores, a fim de desenvolver estratégias mais eficazes para o aprimoramento profissional.

É importante esclarecer que os resultados desta pesquisa serão compartilhados com a comunidade. Pretendo divulgar os resultados por meio de publicações acadêmicas, participação em conferências e realização de palestras. Além disso,

planejo organizar workshops e seminários voltados para professores de inglês, proporcionando um espaço para discussão e troca de experiências dentro e fora da escola.

Quanto ao futuro da pesquisa, pretendo expandir os estudos iniciados nesta dissertação, explorando novas vertentes e aprofundando a análise das práticas docentes. Planejo a publicação de artigos em revistas especializadas e a participação em eventos acadêmicos para compartilhar os resultados, promover o debate sobre a formação de professores e futuramente ingressar num programa de doutorado.

Por fim, reitero meu compromisso com a formação de professores de inglês no Amazonas e assim como Silva (2023), “amazonizar” pesquisa na área da LA, contribuindo para o aprimoramento do ensino-aprendizagem desse idioma na região. As mudanças que experimentei ao longo do mestrado reforçaram meu desejo de contribuir para o desenvolvimento de uma educação crítico-reflexiva de qualidade, que seja transformadora de realidades, inclusiva, emancipadora e que responda às necessidades específicas dos professores e alunos do Amazonas para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, L. A. **Políticas linguísticas não planejadas: conceitos e implicações.** Revista de Estudos da Linguagem, vol. 18, no. 1, pp. 11-28, 2010.
- ALENCAR, A. U. R. C. **Análise de Necessidades de Inglês para Fins Específicos (IFE) nos cursos da UFAM em Itacoatiara: um estudo de caso.** 2021. 160 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2021.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **O ensino de línguas no Brasil de 1978: e agora?** Revista Brasileira de Linguística Aplicada, 5(1), 11-28, 2005.
- AMAZONAS. Governo do Estado. Decreto nº 30.028, de 07 de junho de 2010. **Plano Estadual de Educação do Amazonas para o período de 2011 a 2020.** Manaus, AM: Governo do Estado do Amazonas, 2010.
- AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação. Escola Estadual de Tempo Integral Bílingue Gilberto Mestrinho. **Projeto Político-Pedagógico,** Amazonas, 2022.
- ARAÚJO, D. F. **O compartilhamento de experiências entre professores sob a perspectiva vygotskiana.** Revista Brasileira de Educação, 25(1), 1-17, 2020.
- ARAÚJO, L. A. **Portfólio como instrumento avaliativo discente no ensino-aprendizagem de língua inglesa: um estudo de caso.** 2019. 114 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019.
- AVALOS, B. Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. **Teaching and Teacher Education**, v. 27, n. 1, p. 10-20, 2011.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARTLETT, R. M. **Teachers' perceptions of their professional development: A focus on the content of professional development activities.** Teaching and Teacher Education, 23(1), 12-22, 2007.
- BAR-YAM, Y. **Dynamics of complex systems** (Studies in Nonlinearity). New York, NY: Springer Science & Business Media, 2003.
- BATISTA, A. P. **Políticas linguísticas não planejadas: um estudo sobre a imposição da língua portuguesa no Brasil.** Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2012.
- BECKER, B. **A geopolítica da Amazônia: o Brasil e a cobiça internacional.** Editora Record. Rio de Janeiro, 1994.
- BERGER, P. L., LUCKMANN, T. **A construção social da realidade.** Tradução de Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 2014.

- BLACKBURN, S. **Dicionário Oxford de Filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.
- BORG, S. **Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do**, 2003.
- BOURDIEU, P. **Os excluídos do interior**. In: BOURDIEU, Pierre. *A miséria do mundo*. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- BRANDÃO, C. R. **História da Educação Brasileira**. São Paulo: Contexto, 2012.
- BRAGANÇA, D. K. **De raspa do tacho a herói: as identificações dos sujeitos professores de uma escola estadual de tempo integral de Manaus- AM**. 2022. 102 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus (AM), 2021.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2022**. Brasília, DF: Inep, 2023.
- BRASIL. **Lei nº 11.738**, de 16 de julho de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm
- BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portal MEC. Brasília, 2023. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 28 out. 2023.
- BYRAM, M. **Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence**. Multilingual Matters, 1997.
- CALVET, L. J. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola, 2007.
- CANDAU, V. M. F. **Didática: saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1999.
- CASTELLS, M. **A sociedade em rede: a era da informação: economia, sociedade e cultura**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CAVALCANTI, M. C. **A pesquisa em linguística aplicada: um panorama**. In: Signorini, I. e M. C. Cavalcanti (orgs.). *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: Questões e Perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- CAVALCANTI, M. C. **Abordagens pragmáticas e linguística aplicada: reflexões sobre a relação entre as duas áreas**. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 23(3), 711-734, 2023.
- CAVALCANTI, M. C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **A pesquisa em linguística aplicada no Brasil: 50 anos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- CELANI, M. A. A. **Afinal, o que é Linguística Aplicada?** São Paulo: EDUC, 1992.

CELANI, M. A. A. **Um programa de formação contínua**. In: CELANI, M. A. A. (Org.). Professores e Formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

CELANI, M. A. A. **Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada**. Linguagem & Ensino, Pelotas, v. 8, n. 1, p. 101-122, 2005.

CNS. **Conselho Nacional de Educação (CNE); Câmara de Educação Superior (CP)**. Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 out. 2020. Seção 1, p. 51-52. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file> Acesso em: 22/01/2024.

CNS. **Conselho Nacional de Saúde**. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, DF: Conselho Nacional de Saúde, 2012.

CNS. **Conselho Nacional de Saúde**. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Resolução que dispõe sobre normas aplicáveis a pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. Brasília, DF: Conselho Nacional de Saúde, 2016.

CORRÊA, E. S. **A política de formação de professores de Língua Inglesa e os desafios da prática cotidiana na escola pública**. 2018. 80 f. Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia) — Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018.

COSTA, J. F. **O compartilhamento do conhecimento como fator determinante para inovação**: estudo de caso no CENPES. 2005. 122 f. Dissertação (Mestrado em Administração) — Instituto Brasileiro de Mercado de Capitais, Rio de Janeiro, 2005.

COSTA, N. M. L. **A formação contínua de professores – novas tendências e novos caminhos**. Ed. Holos, Ano 20, dezembro de 2004.

CRUZ, A. C. **O perfil de uma escola pública de Humaitá-AM**: uma análise do desempenho do SAEB e a relação com as práticas pedagógicas. 2022. 128 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) - Universidade Federal do Amazonas, Humaitá (AM), 2022.

CUNHA, E. R. **Os saberes docentes ou saberes dos professores**. Revista Cocar, v. 1, n. 2, p. 31-40, 2007.

DAVENPORT, T.; PRUSAK, L. **Conhecimento empresarial**: como as organizações gerenciam o seu capital intelectual. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

DAVIDOFF, L. L. **Introdução à Psicologia**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.

DAY, C. **Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning**. Falmer Press, 1999.

DIJKUM, C. **Revisiting the structured analysis and design technique (SADT)**. Information and Software Technology, 39(1), 41-50, 1997.

- DÖRNYEI, Z. **Research methods in Applied Linguistics**. 5. ed. Oxford: OUP, 2011.
- DUROZOI, G., & ROUSSEL, A. **Dicionário de filosofia**. (E. P. Cintra, Trad.). Papirus, Campinas, 1996.
- EETI. Escola Estadual de Tempo Integral Gilberto Mestrinho de Medeiros Raposo. **Projeto Político-Pedagógico**. Manaus, 2022.
- ELLIS, R. **Task-Based Language Learning and Teaching**. Oxford University Press, 2003.
- EYSENCK, H. J., & MEILI, R. (Eds.). **Encyclopedia of psychology: A comprehensive reference work**. 2 vols. Continuum, New York, 1982.
- FERREIRA, R. H. **Diálogo escola-comunidade: reflexões sobre saberes e formação de professores**. 2005. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2005.
- FERRI, F. The Role of Digital Technologies in Supporting Teacher Professional Development. **Journal of Educational Technology & Society**, v. 22, n. 2, p. 113-123, 2019.
- FILHO, L. **Educação e Sociedade**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1950.
- FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. 3. ed. São Paulo: Centauro, 1980.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: os saberes necessários à prática docente**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREITAS, B. B. **Formação contínua de professores de inglês da escola pública: um estudo de caso em Manaus (AM)**. 2020. 117 f. Dissertação (Mestrado em Letras) — Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2020.
- FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2006.
- FULLAN, M. **Leading in a Culture of Change**. Jossey-Bass, 2001.
- FULLAN, M. **The New Meaning of Educational Change**. New York: Teachers College Press, 2016.
- FULLER, B.; BOWN, J. Becoming a Teacher. In: BERLINER, David C.; CALFEE, Robert C. (Eds.). **Handbook of Educational Psychology**. Longman, 1975.
- GADOTTI, M. **Desafios para a era do conhecimento**. Viver Mente & Cérebro. Coleção Memória da Pedagogia, (5), 6-15, 2006.

GAMA, L. T. **Escola Bilingue Gilberto Mestrinho**: um estudo de caso. 2021. 63 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus (AM), 2021.

GATTI, B. A. **Formação de professores no Brasil**: características e problemas. Educ. Soc., Campinas, v. 31, nº 113, p. 1.355-1.379, out./dez, 2010.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 70, p. 115-132, 2000.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Nova York: Basic Books, 1989.

GOMES, M. C. **Educação transdisciplinar**: fundamentos e práticas. São Paulo: Cortez, 2009.

GUÉRIOS, E. C. **Espaços oficiais e intersticiais da formação docente**: histórias de um grupo de professores na área de ciências e matemática 2002. 234f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2002.

HABERMAS, J. **A teoria da ação comunicativa**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1982.

HARGREAVES, A. **Changing Teachers, Changing Times**: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age. Teachers College Press, 1999.

HARGREAVES, A. Four ages of professionalism and professional learning. **Teachers and Teaching: Theory and Practice**, v. 6, n. 2, p. 151-182, 2000.

HARGREAVES, A.; FULLAN, M. **Professional Capital**: Transforming Teaching in Every School. Teachers College Press, 2012.

HATTIE, J. **Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning**. Routledge, 2012.

HUGHES, P. L. L., & MCDONALD, K. L. **Teacher Professional Development: A Reflection on the Influence of Age and Experience**. Journal of Teacher Education, 70(4), 322-337, 2019.

JAMES, W. **A consciência e a vida mental**. In Piéron, H. (Ed.). *Súmula de psicologia*. 16ª ed. Marcel Rivière et Cie, Paris, 2016.

KANT, I. **Crítica da Razão Pura**. 2. ed. Martin Claret, São Paulo, 2001.

KITCHENHAM, B.; CHARTERS, S. M. **Guidelines for performing Systematic Literature Reviews in Software Engineering**. Keele University and Durham University Joint Report, 2007.

KLEIMAN, Â. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado da Letras, 1995.

KNOWLES, M. S.; HOLTON, E. F.; SWANSON, R. A. **The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development.** 8. ed. London: Routledge, 2015.

KUMARAVADIVELU, B. **A LA na era da globalização.** In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). Por uma LA indisciplinar. São Paulo: Parábola, 2006.

LAGNEAU, J.-M. G. **Célebres lições e fragmentos.** (E. Bini, Trad.). Martins Fontes, São Paulo, 2008.

LARSEN-FREEMAN, D. **Chaos/complexity science and second language acquisition.** Applied Linguistics, 1997.

LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. **Complex Systems and Applied Linguistics.** Oxford: Oxford University Press, 2008.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning: Legitimate peripheral participation.** Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LEFFA, V. J. **Língua estrangeira.** Ensino e aprendizagem. Pelotas: EDUCAT, 2016.
LEFFA, V. J. **O ideal e o real na educação: uma perspectiva crítica.** Revista Brasileira de Educação, 21(68), 683-698, 2016.

LEFFA, V. J. **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão.** [organizado por] Wilson J. Leffa. – 2.ed., Pelotas: EDUCAT, 2008.

LEWIS, M. **Personalized normative feedback interventions for college drinking prevention: Are typical student norms good enough?** Journal of Consulting and Clinical Psychology, v. 81, n. 6, p. 1074–1086, 2018.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos.** São Paulo: Loyola, 1992.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1991.

LIBÂNEO, J. C. **Entrevista com José Carlos Libâneo.** Revista Plurais, Anápolis, v.1, n. 1, p. 9-35, 2004.

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

LIMA, L. C. **Educação ao longo da vida: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró.** SP: Cortez, 2007.

LITTLE, J. W. **The mentor phenomenon and the social organization of teaching.** Review of Research in Education, v. 16, p. 297-351, 1990.

LORTIE, D. C. **Schoolteacher: A Sociological Study.** Chicago: University of Chicago Press, 1975.

MARCELO, C. **Desenvolvimento profissional docente: Passado e futuro. Sísifo:** Revista de Ciências da Educação, n. 8, p. 7-22, 2009.

MATOS, D. A. S.; JARDILINO, J. R. L. **Os conceitos de concepção, percepção, representação e crença no campo educacional**: similaridades, diferenças e implicações para pesquisa. *Educ. Form.*, [S.l.], v. 1, n. 3, p. 20–31, 2016. DOI: 10.25053/edufor.v1i3.1893.

MEZIROW, J. **Transformative dimensions of adult learning**. San Francisco: Jossey-Bass, 1997.

MINAYO, M. (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOHER, D.; SHAMSEER, L.; CLARKE, M.; GHERSI, D., LIBERATI, A.; PETTICREW, MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma LA Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 279 p, 2006.

MOHER, D. et al. **Preferred reporting items for systematic review and meta-analysis protocols (PRISMA-P) 2015 statement**. *Systematic Reviews*, v. 4, n. 1, p. 1, 2015.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de LA**: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

MONTEIRO, M. F. C. **Discurso, identidade e agentividade de professores de L2 no PARFOR/AM**: um estudo à luz do Letramento Crítico (LC). 2014. 222 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

MONTEIRO, M. F. C. **Representações de professores de inglês em serviço sobre a abordagem instrumental**: um estudo de caso. 2009. 93 f. Dissertação (Mestrado em LA e Estudos da Linguagem) – Departamento de Linguística, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa : Instituto Piaget, 1990.

MORIN, E. **Introduction à la pensée complexe**. Editions du Seuil, 2005.

NASCIMENTO, J. T. do; RODRIGUES, D. C. B. Política Pública de Educação em Comunidades Ribeirinhas na Amazônia: um debate sobre as particularidades no desenvolvimento da educação. II Seminário Internacional Serviço Social e sustentabilidade na Amazônia. 2015 (Apresentação/Comunicação de Trabalho).

NEDOPIIL, N., STEGER, U., e AMANN, W. **The meta-challenge of complexity for global companies**. *Journal of International Business Studies*, 42(7), 1024-1045, (2011).

NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. **Criação de conhecimento na empresa**: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação. Nova York: Oxford University Press, 1997.

OLIVEIRA, A. M. de. **A qualidade educacional no Projeto de Educação em Tempo Integral no Estado do Amazonas**. Roteiro, [S. l.], v. 46, p. e26988, 2021. DOI: 10.18593/r.v46i.26988. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/26988>. Acesso em: 28 out. 2023.

OLIVER, J., HEDLUND, G., HOLMSTRÖM, S. A comparative study of Wiki-based knowledge sharing in the public and private sector. *Information & Management*, 2017.

ORSOLINI, A. V. P.; OLIVEIRA, S. F. P. **Estudo de caso como método de investigação qualitativa**: uma abordagem bibliográfica. 2013. (Apresentação de Trabalho/Comunicação).

PACHECO, J. **O professor reflexivo**: da formação à ação. São Paulo: Cortez, 2002.

PAIVA, V. L. M. O. **Caleidoscópio**: fractais de uma oficina de ensino aprendizagem. 2002. Memorial (Professor Titular) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2002.

PERRENOUD, P. **10 nouvelles compétences pour enseigner: invitation au voyage**. Paris: ESF éditeur, 1999.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIÉRON, H. **Dicionário de Psicologia**. Porto Alegre: Globo, 1977.

POLANYI, M. **The Tacit Dimension**. London: Routledge & Kegan Paul, 1983. Project Management Institute - PMI. **A guide to the project management body of knowledge (PMBOK® guide)** (5th ed.). Newtown Square, PA: Project Management Institute, 2014.

PRESTRIDGE, S. **Categorising teachers' use of social media for their professional learning**: A self-generative learning approach. *Computers & Education*, v. 129, p. 143-158, 2019.

RAJAGOPALAN, K. **O papel da avaliação externa no controle da qualidade da educação**. *Revista Brasileira de Educação*, 16(48), 582-598, 2011.

RAJAGOPALAN, K. **Repensar o papel da LA**. In: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.) *Por uma linguística indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 149-166.

RICHARDS, J. C. **Competence and Performance in Language Teaching**. Cambridge University Press, 2010.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Tradução de: Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SANTOS FORSTER M. M.; VEIT C. M.; ANTICH A. V.; GRIEBELER REIS M. D. **A formação continuada de professores no espaço escolar: impactos na prática docente**, Revista Diálogo Educacional, v. 11, n. 33, p. 497, 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189119299012>

SANTOS, S. S. **A gestão escolar da EJA na rede pública de ensino da microrregião de Gandu: saberes, práticas e inovação**. Orientador: Antonio Amorim. 2021. 146f. Dissertação (Mestrado Profissional), Programa de Pós-graduação em Educação de Jovens e Adultos - Departamento de Educação Campus I, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2021.

SAVIANI, D. **Educação e desenvolvimento sustentável: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora e Livraria Loyola, 2012.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SCÁRDUA, M. P. **Educadoras populares e EJA: saberes, formação e trabalho pedagógico**. 2006. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

SCHÖN, D. A. **The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action**. New York: Basic Books, 1983.

SCHROEDER, E.; BACELAR, T. G. **A atividade de estudo como condição para o desenvolvimento do pensamento teórico em aulas de ciências: contribuições de L. S. Vigotski e V. V. Davidov para a organização do ensino**. Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, v. 15, n. 2, p. 1-20, 2022.

SENGE, P. M. **A Quinta Disciplina: A Arte e Prática da Organização que Aprende**. 1. ed. São Paulo: BestSeller, 1990.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.

SIGNORINI, I. **Formação de professores de línguas**. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1998. p. 127-141.

SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (orgs.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. SILVA DOS SANTOS, B.; SCHIRMER, S. N.; MAURELL, J. R. P.; CARDOSO, P. S. F. **A tecnologia como ferramenta de comunicação entre os professores: Uma reflexão sobre a cidadania**. *RENTE*, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 149–159, 2018.

SILVA, A., ROCHA, J. **Dilemas em torno dos conceitos/termos formação contínua e formação continuada: um diálogo com pesquisadores do Brasil, Canadá, Espanha e Portugal**. *Olhares & Trilhas | Uberlândia | vol.23, n. 3 | jul.-set./2021 - ISSN 1983-3857*.

SILVA, C. P. **Ser professor no quadro curricular do futuro: para uma compreensão do ensino na era pós-covid.** 2021. Disponível em: <https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/117182>. Acesso em: 29 out. 2024.

SILVA, M. G. **Prática pedagógica em contexto amazônico.** 2020. 80 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus (AM), 2020.

SILVA, S. F.; MELO NETO, J. F. de. **Saber popular e saber científico.** Revista Temas em Educação, 2015.

SILVA, W. P. **A (re)construção identitária de professores de inglês em serviço: um estudo de caso na educação pública municipal em Manaus (AM) durante a pandemia de Covid-19.** 2023. 116 f. Dissertação (Mestrado em Letras) -Universidade Federal do Amazonas, Manaus (AM), 2023.

SOUSA SANTOS, B. **A cruel pedagogia do vírus.** Boitempo Editorial, 2020.

SOUSA, E. L. **Representações de alunos do PROEJA sobre o ensino-aprendizagem de Inglês para Fins Específicos – Leitura: um estudo de caso no IFAM.** 2019. 115 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019.

SOUZA, C. M. **Ação formativa e aprendizagem: tecendo novas possibilidades para as práticas pedagógicas.** 2019. 105 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional) — Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

STAKE, R. E. **The art of case study research (4th ed.).** Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2015.

STANO, R.C.M.T. **O caminho de um grupo de formação continuada docente: do compartilhamento de práticas docentes para uma pedagogia da e para a autonomia.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 57, p. 275-290, jul./set. 2015.

STRAUHS, F. R., SENCIOLES, S. V., SANTOYO, A. H. **Use of Wikis in Organizational Knowledge Management.** Social Networks, 2012.

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

TAVARES, J. R. **Representações de professores de inglês da escola pública sobre o livro didático e recursos de apoio: um estudo de caso em Manaus.** 2022. 104 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus (AM), 2021.

TEIXEIRA, M. C. S. **Formação de professores no Brasil: história e políticas.** São Paulo: Cortez, 2009.

TEIXEIRA, M. C. S. **Formação de professores: contextos, sentidos e práticas.** São Paulo: Cortez, 2018.

VIANNA, S. **O compartilhamento de experiências como estratégia de desenvolvimento profissional docente.** Revista Brasileira de Educação, 24(98), 1-17, 2019.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de língua estrangeira e sua formação inicial.** In: VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (Org.) Prática de Ensino de Língua Estrangeira: experiências e reflexões, p.131-152. Campinas: Pontes / Arte Língua, 2004.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **Tentativas de Construção de uma Prática Renovada: A formação em serviço em Questão.** In: O Professor de Língua Estrangeira em Formação. Campinas: Pontes, 1999.

WENGER, E. **Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity.** Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

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

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DE PERFIL*

Prezado(a) professor(a),

Este questionário visa gerar dados para a pesquisa que estou desenvolvendo sobre o “Compartilhamento de práticas pedagógicas entre professores de inglês: um estudo de caso em uma escola pública de Manaus (AM)” no Mestrado em Letras do Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

Informo que este questionário, tem um objetivo estritamente científico e se houver a divulgação de qualquer informação nele constante, sua identidade será preservada. Assim, solicito gentilmente que responda aos questionamentos abaixo e agradeço por sua colaboração.

Prof. João Marcelo Rodrigues Chaves

INFORMAÇÕES PESSOAIS

1) Nome: _____ Sugestão de pseudônimo: _____
 2) Idade: _____ Naturalidade: _____
 3 Telefone: _____ E-mail: _____

FORMAÇÃO ACADÊMICA

///4 Curso de
 graduação: _____
 Instituição: _____
 5 Pós-graduação: () Especialização () Mestrado () Doutorado
 Curso: _____
 Instituição: _____ Ano de obtenção do título: _____

INFORMAÇÕES PROFISSIONAIS

6 Há quanto tempo você está na SEDUC - AM? _____
 7 De quantos cursos de formação contínua você já participou?
 () de nenhum () de 1 () de 2 a 3 () de 4 a 6 () mais de 6
 8 Entre estes cursos, quantos eram específicos para sua área de formação?
 () nenhum () 1 () de 2 a 3 () de 4 a 6 () mais de 6
 9 Quantos cursos e/ou atividades de formação foram realizados por sua própria
 conta?
 () nenhum () 1 () de 2 a 3 () de 4 a 6 () mais de 6
 10 Nas escolas em que você já trabalhou havia alguma oportunidade, durante o
 horário de expediente, para a troca de compartilhamentos de experiências entre
 professores? Caso afirmativo, descreva, por gentileza, como foram essas
 oportunidades de compartilhamento e as atividades que a envolveram:

* Instrumento elaborado por João Marcelo Rodrigues Chaves com base em Alencar (2021), Araújo (2019), Monteiro (2009; 2014, Tavares (2021) e Sousa (2019).

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO INVESTIGATIVO**

Prezado(a) Professor(a),

Este questionário visa gerar dados para a pesquisa que estou desenvolvendo no Mestrado em Letras do Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL), da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) da pesquisa intitulada “Compartilhamento de práticas pedagógicas entre professores de inglês: um estudo de caso em uma escola pública de Manaus (AM)”. Informo que este instrumento de geração de dados tem um objetivo estritamente científico e se houver a divulgação de qualquer informação nele constante, sua identidade será preservada adotando o pseudônimo de sua escolha, informado no questionário anterior a esse. Assim, solicito gentilmente que responda aos questionamentos abaixo e agradeço, mais uma vez, a sua colaboração.

Prof. João Marcelo Rodrigues Chaves

1) Na sua opinião, o que o professor de inglês precisa conhecer ou estudar para realizar uma prática pedagógica satisfatória?

2) Você considera utilizar novas formas, desenvolvidas por outros professores, para ministrar o conteúdo de sua disciplina?

3) Você prefere utilizar os métodos que já está acostumado a utilizar?

4) Você acredita que o compartilhamento de práticas pedagógicas entre professores de inglês pode contribuir com sua prática em sala de aula, de que forma?

5) Na escola em que você atua, ocorrem momentos de formação continuada para os professores de inglês? Comente, por favor.

6) Como você acredita que os momentos de formação continuada deveriam ocorrer para que você tenha um melhor aproveitamento desse momento? Comente, por favor.

7) Você acredita que os momentos de formação continuada dos quais você vivenciou até o momento atenderam às necessidades que você tem/tinha? Comente.

** Instrumento elaborado por João Marcelo Rodrigues Chaves com base em Alencar (2021), Araújo (2019), Monteiro (2009; 2014, Tavares (2021) e Sousa (2019).

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRURADO***

Prezado professor,

Esta entrevista visa gerar mais dados para a pesquisa que estou desenvolvendo sobre o “Compartilhamento de práticas pedagógicas entre professores de inglês: um estudo de caso em uma escola pública de Manaus (AM)”, no Mestrado em Letras do Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Informo que este instrumento de geração de dados, tem um objetivo estritamente científico e se houver a divulgação de qualquer informação nele constante, sua identidade será preservada e será adotado o pseudônimo de sua escolha, escolhido por você. Assim, solicito gentilmente que responda aos questionamentos abaixo.

Agradeço sua colaboração.

Prof. João Marcelo Rodrigues Chaves

- 1) O que você entende como saberes e práticas pedagógicas?
- 2) Algumas boas práticas de saberes pedagógicos que você utiliza no seu dia a dia e que acredita serem relevantes para sua prática profissional?
- 3) Qual é a sua opinião sobre o compartilhamento de saberes e práticas pedagógicas entre os professores?
- 4) Do seu ponto de vista, acredita que indivíduos que participam de programas de formação contínua têm maior probabilidade de disseminar/multiplicar os conhecimentos adquiridos?
- 5) Existe um momento formal ou informal em que os professores compartilhem com seus pares seus saberes e práticas pedagógicas?
- 6) Ao longo de sua trajetória profissional, destacou-se algum episódio específico de compartilhamento de saberes? Em que contexto ou momento de formação você identificou a aquisição de aprendizados especialmente significativos??
- 7) Como e em que momento você acredita que esse compartilhamento de práticas e saberes deveria ocorrer em sua escola?

*** Instrumento elaborado por João Marcelo Rodrigues Chaves com base em Alencar (2021), Araújo (2019), Monteiro (2009; 2014), Tavares (2021) e Sousa (2019).

APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(A) Sr(a). está sendo convidado a participar da pesquisa de mestrado intitulada “Compartilhamento de Práticas Pedagógicas entre Professores de Inglês: Um estudo de caso na escola pública em Manaus”, cuja pesquisador responsável é João Marcelo Rodrigues Chaves, mestrando em Letras pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). O objetivo geral desta pesquisa é investigar o compartilhamento de práticas pedagógicas entre professores de Inglês na escola pública de Manaus.

O(A) Sr(a). está sendo convidado porque com base na sua vivência na escola pública, você pode contribuir muito para as discussões que o estudo propõe. O(A) Sr(a). tem plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Caso aceite participar, sua participação consiste em responder a um questionário de perfil e a um questionário investigativo, ambos com perguntas fechadas e abertas, o primeiro questionário contém perguntas que irão ajudar a traçar o seu perfil como participante, o segundo é voltado para identificar as boas práticas de compartilhamento de saberes e da formação continuada de professores de inglês, refletir acerca das boas práticas de compartilhamento de saberes e da formação continuada de professores de inglês e analisar como se pode produzir, de modo participativo, propostas de compartilhamento de práticas para professores. Os questionários serão aplicados na escola alvo da investigação mediante a autorização da Secretaria de Estado de Educação e Desporto (SEDUC) e do Comitê de Ética na Pesquisa (CEP).

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos participantes. Nesta pesquisa os riscos para o(a) Sr.(a) são possíveis desconfortos e/ou constrangimento ao expor suas representações ao responder o questionário investigativo sobre o compartilhamento de práticas pedagógicas entre professores de inglês na escola pública. Tais riscos, no entanto, serão minimizados com a garantia do anonimato de cada participante que terá a liberdade de escolher um nome fictício que lhe represente.

O Sr(a). deverá considerar também todos os riscos relacionados à Covid-19. Por isso, para minimizar esses riscos, caso o participante apresente qualquer sintoma de gripe, febre e/ou dor de cabeça, o pesquisador deverá ser comunicado pelo número (92) 99170-4333 ou pelo e-mail: joaomarloam@live.com e para esses casos os questionários bem como o TCLE, serão enviados por e-mail. Para os participantes que não apresentarem qualquer sintoma descrito acima, a aplicação dos questionários e TCLE, será de maneira presencial, mas o participante deverá fazer uso de máscara e seu assento respeitará o distanciamento dos outros participantes, conforme as orientações das autoridades sanitárias locais, municipais, estaduais e federais, que no momento recomendam o uso de máscara e que seja evitada a aglomeração de pessoas. Caso haja qualquer orientação que determine o isolamento social, o questionário e TCLE poderá ser enviado por e-mail para todos os participantes, tendo por base a Resolução 466/2012-CNS, 510/2016-CNS e demais resoluções complementares.

Também são esperados os seguintes benefícios com esta pesquisa: estimular debates e reflexões com informações qualificadas para subsidiar a melhoria e/ou formulação de políticas públicas e práticas entender o momento de compartilhamento de práticas como direito que deve ser assegurado aos docentes.

Se julgar necessário, o(a) Sr(a). dispõe de tempo para que possa refletir sobre sua participação, consultando, se necessário, seus familiares ou outras pessoas que possam ajudá-los na tomada de decisão livre e esclarecida. A pesquisa não prevê despesas aos participantes e seus responsáveis, porém, caso necessário, garantimos ao(a) Sr(a). o ressarcimento das despesas decorrente da sua participação, a qual será realizada mediante depósito bancário. Também estão assegurados ao(à) Sr(a). o direito a pedir indenizações e a cobertura material para reparação a dano causado pela pesquisa ao participante. Asseguramos ao(à) Sr(a). o direito de assistência integral gratuita devido a danos diretos/indiretos e imediatos/tardios decorrentes da participação no estudo ao participante, pelo tempo que for necessário.

Garantimos ao(à) Sr(a). a manutenção do sigilo e da privacidade de sua participação e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e posteriormente na divulgação científica. O(A) Sr(a). pode entrar em contato com a pesquisadora responsável João Marcelo Rodrigues Chaves a qualquer tempo para informação adicional no endereço Rua Raquel de Souza, N°100, bairro de Petrópolis, pelo e-mail joaomarceloam@live.com e ou pelo telefone/*WhatsApp* (92) 99170-4333.

O(A) Sr(a). também pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Amazonas (CEP/UFAM) e com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), quando pertinente. O CEP/UFAM fica na Escola de Enfermagem de Manaus (EEM/UFAM) - Sala 07, Rua Teresina, 495 – Adrianópolis – Manaus – AM, Fone: (92) 3305-1181 Ramal 2004, E-mail: cep@ufam.edu.br. O CEP/UFAM é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Este documento (TCLE) será elaborado em duas VIAS, que serão rubricadas em todas as suas páginas, exceto a com as assinaturas, e assinadas ao seu término pelo(a) Sr(a)., ou por seu representante legal, e pelo pesquisador responsável, ficando uma via com cada um.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Li e concordo em participar da pesquisa

_____(Local)____, ____/____/____

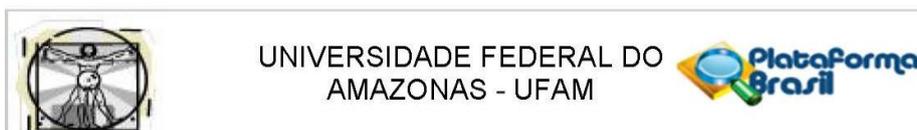


IMPRESSÃO DACTILOSCÓPICA

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador Responsável

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: COMPARTILHAMENTO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ENTRE PROFESSORES DE INGLÊS: UM ESTUDO DE CASO NA ESCOLA PÚBLICA EM MANAUS

Pesquisador: JOAO MARCELO RODRIGUES CHAVES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 68557723.6.0000.5020

Instituição Proponente: Universidade Federal do Amazonas - UFAM

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.047.785

Apresentação do Projeto:

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar como se dá o compartilhamento de práticas pedagógicas entre professores de Inglês da escola pública, em Manaus (AM) e como objetivos específicos identificar essas práticas de compartilhamento de saberes, formais e informais, desenvolvidas entre esses professores de Inglês e refletir acerca de propostas de compartilhamento de práticas entre professores. A pesquisa, de natureza qualitativa (CELANI, 2005), será realizada por meio de um estudo de caso (STAKE, 2005) e vai adotar como instrumentos de geração de dados Questionário de Perfil e Investigativo e entrevista semiestruturada mediada por um Roteiro. As informações geradas serão organizadas e tratadas à luz da análise de conteúdo (BARDIN, [1977] 2011). Quanto aos resultados da pesquisa, espera-se que se possa fomentar o compartilhamento de boas práticas pedagógicas, ajudar na obtenção dados que possibilitem a produção de subsídio a partir da publicação e socialização dos saberes gerados para promoção de políticas públicas que oportunizem mudanças significativas, contínuas e sistemáticas na educação.

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

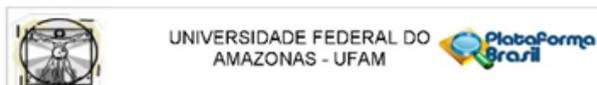
UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

CEP: 69.057-070

E-mail: cep.ufam@gmail.com



Contratação do Parecer: 6.047.736

de cada participante que terá a liberdade de escolher um nome fictício que lhe represente. Deve-se também considerar todos os riscos relacionados à Covid-19. Por isso, para minimizar esses riscos, caso o participante apresente qualquer sintoma de gripe, febre e/ou dor de cabeça deverá informar o pesquisador para que seja agendado uma nova data para aplicação dos instrumentos. Será também respeitado as orientações das autoridades sanitárias locais, municipais, estaduais e federais quanto a distanciamento social e uso de máscaras.

Benefícios:

Este trabalho, em que pese seus limites, tem como motivação provocar debates e reflexões com informações qualificadas para subsidiar a melhoria e/ou formulação de políticas públicas e práticas entender o momento de compartilhamento de práticas como direito que deve ser assegurado aos docentes. Assim como o horário de trabalho pedagógico que foi direito adquirido por Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, (BRASIL, 2022). Esta lei determina que 1/3 da jornada de trabalho deverá ser dedicada à preparação de aulas e demais atividades (formação, correção de exercícios, entre outras funções).

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

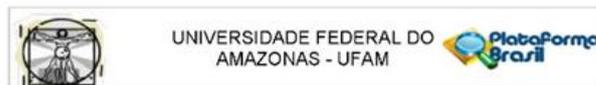
2 versão

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Folha de rosto: adequado
Riscos: adequado
Benefícios: adequado
Critérios de inclusão: adequado
Critérios de exclusão: adequado
TCLE: adequado
Termo de anuência do local da coleta: adequado
CV Lattes: adequado
Cronograma: adequado
Orçamento: adequado
Instrumento da pesquisa: adequado

Endereço: Rua Teresina, 4950
Bairro: Adrianópolis CEP: 69.057-070
UF: AM Município: MANAUS
Telefone: (92)3305-1181 E-mail: cep.ufam@gmail.com

Page 67 of 88



Contratação do Parecer: 6.047.736

Critério de Inclusão:

Quanto a escolha dos participantes, serão adotados os seguintes critérios de participação, o quais destaco: 1) Profissionais que possuem graduação em Letras Língua e Literatura Inglesa e/ou em Letras Língua Inglesa, em uma instituição de ensino superior reconhecida pelo Ministério da Educação - MEC; 2) Professores que ministraram as aulas do componente curricular Língua Estrangeira Moderna – Inglês e disciplinas afins do currículo bilingue inglês por no mínimo dois anos; 3) Professores que ministram aulas em escolas públicas a no mínimo 2 anos; 4) Os profissionais que se dispuserem a participar de livre e espontânea vontade e que aceitarem assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice I).

Critério de Exclusão:

Critérios de exclusão: 1) Caso o participante apresente qualquer sintoma de gripe, febre e/ou dor de cabeça, tendo em vista o risco de contágio de COVID-19, tomando como base a Resolução 466/2012-CNS, 510/2016-CNS e demais resoluções complementares. 2) Os participantes que não aceitarem assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice I) 3) Os participantes desistentes e/ou que não derem continuidade no preenchimento dos formulários e entrevistas. 4) Os participantes que não conseguirem realizar o preenchimento dos formulários propostos.

Objetivo da Pesquisa:

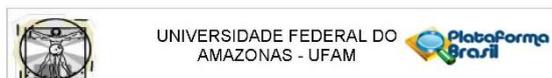
Investigar o compartilhamento de práticas pedagógicas entre professores de Inglês na escola pública de Manaus

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos participantes. Nesta pesquisa os riscos são possíveis desconfortos e/ou constrangimento ao expor suas representações ao responder o questionário e a entrevista sobre o compartilhamento de práticas pedagógicas entre professores de inglês na escola pública. Tais riscos, no entanto, serão minimizados com a garantia do anonimato

Endereço: Rua Teresina, 4950
Bairro: Adrianópolis CEP: 69.057-070
UF: AM Município: MANAUS
Telefone: (92)3305-1181 E-mail: cep.ufam@gmail.com

Page 67 of 88



Continuação do Parecer: 6.047.785

Outros	TERMO_DE_ANUENCIA.pdf	09/02/2023 21:45:03	JOAO MARCELO RODRIGUES CHAVES	Aceito
Outros	Roleiro_de_Entrevista.pdf	09/02/2023 21:44:15	JOAO MARCELO RODRIGUES CHAVES	Aceito
Outros	Questionario_Investigativo.pdf	09/02/2023 21:43:30	JOAO MARCELO RODRIGUES CHAVES	Aceito
Outros	Questionario_de_Perfil.pdf	09/02/2023 21:42:42	JOAO MARCELO RODRIGUES CHAVES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	09/02/2023 21:41:42	JOAO MARCELO RODRIGUES CHAVES	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTO.pdf	09/02/2023 21:39:26	JOAO MARCELO RODRIGUES CHAVES	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

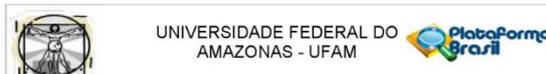
Necessita Apreciação da CONEP:
Não

MANAUS, 09 de Maio de 2023

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

Endereço: Rua Teresina, 4950
Bairro: Adrianópolis CEP: 69.057-070
UF: AM Município: MANAUS
Telefone: (92)3305-1181 E-mail: cep.ufam@gmail.com

Página 05 de 05



Continuação do Parecer: 6.047.785

Recomendações:

O pesquisador somente poderá iniciar a coleta de dados (pesquisa de campo), após análise e aprovação pelo CEP. Este CEP/UFAM analisa os aspectos éticos da pesquisa com base nas Resoluções 466/2012-CNS, 510/2016-CNS e outras complementares.

A aprovação do protocolo neste Comitê NÃO SOBREPÕE eventuais restrições ao início da pesquisa estabelecidas pelas autoridades competentes, devido à pandemia de COVID-19. O pesquisador(a) deve analisar a pertinência do início, segundo regras de sua instituição ou instituições/autoridades sanitárias locais, municipais, estaduais ou federais. Pesquisas no âmbito da Universidade Federal do Amazonas devem atender ao estabelecido no Of. Circ. Nº009/PROPEP/2020/2020/PROPEP/UFAM e às orientações do Plano de Contingência da Universidade Federal do Amazonas frente à pandemia da doença pelo SARS-CoV-2 (COVID-19): "As atividades de Pesquisa com seres humanos devem ser suspensas, à exceção das que estejam trabalhando nas áreas de saúde, diretamente relacionadas ao Coronavírus ou que necessitem de acompanhamento contínuo, com as devidas precauções e autorização das autoridades de saúde pública do estado do Amazonas".

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 Res. 510.

É o parecer

Considerações Finais a critério do CEP:

"O(A) pesquisador(a) deve enviar por Notificação os relatórios parciais e final. (item XI d. da Res 466/2012-CNS), por meio da Plataforma Brasil e manter seu cronograma atualizado, solicitando por Emenda eventuais alterações antes da finalização do prazo inicialmente previsto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_P ROJETO_2086758.pdf	17/04/2023 10:01:14	JOAO MARCELO RODRIGUES CHAVES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_P ROJETO.pdf	17/04/2023 10:01:03	JOAO MARCELO RODRIGUES CHAVES	Aceito
Outros	TERMOANUENCIASEEDUCACAO.pdf	17/04/2023 09:58:26	JOAO MARCELO RODRIGUES CHAVES	Aceito

Endereço: Rua Teresina, 4950
Bairro: Adrianópolis CEP: 69.057-070
UF: AM Município: MANAUS
Telefone: (92)3305-1181 E-mail: cep.ufam@gmail.com

Página 04 de 05