ISSN 1981-416X
https://doi.org/10.7213/1981-416X.26.090.AO07

CC BY

ISSN

Artigo

Revista Diálogo Educacional

PUCPRESS

periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional

Especialização em ensino de língua estrangeira na modalidade EAD: formando professores pesquisadores da sala de aula

Specialization in foreign language teaching via distance learning: training classroom researcher-teachers

Especialización en la enseñanza de lengua extranjera en la modalidad de aprendizaje a distancia: formando docentes investigadores en el aula

Marimar da Silva [a]
Florianópolis, SC, Brasil
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC)

Saionara Greggio [b]
Florianópolis, SC, Brasil
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC)

Como citar: da SILVA, M.; GREGGIO, S. Especialização em ensino de língua estrangeira na modalidade EAD: formando professores pesquisadores da sala de aula. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, PUCPRESS, v. 26, n. 90, p. 1985-1999, jul./set. 2026. https://doi.org/10.7213/1981-416X.26.090.AO07

Resumo

Este artigo apresenta os resultados de um estudo que investigou o alcance dos objetivos de um curso de especialização em ensino de língua estrangeira, com foco na formação de professores pesquisadores de sua sala de aula, ofertado pelo Instituto

[a] Mestra e Doutora em Letras (Inglês e Literatura Correspondente) pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atualmente é professora efetiva do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), e-mail: marimar.silva@ifsc.edu.br
[b] Mestra em Língua Inglesa e Literaturas de Língua Inglesa e Doutora em Língua Inglesa e Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Atualmente é professora efetiva do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), e-mail: saionara.greggio@ifsc.edu.br

Federal de Santa Catarina (IFSC), na modalidade EAD. A pesquisa, qualitativa de base etnográfica (Bogdan & Biklen, 1994), coletou dados de 16 professores de inglês, por meio de questionário de perfil e de textos reflexivos do portfólio produzido individualmente pelos estudantes ao longo dos dois semestres do curso e defendido em banca como requisito para conclusão e obtenção do certificado de especialista. Os dados foram analisados usando as técnicas da Análise de Conteúdo (Bardin, 2011) e interpretados à luz do referencial teórico do estudo. Os resultados da análise revelaram que a pesquisa-ação, como metodologia para formar o professor pesquisador, tem potencial para esse fim, ao promover a desconstrução de paradigmas tradicionais no ensino de inglês, centrar o processo de ensino no aluno, conceber o professor como pesquisador e agente de mudança e impactar o seu desenvolvimento profissional.

Palavras-chave: Formação de professores. Língua estrangeira. EAD. Pesquisa-ação.

Abstract

This text presents the results of a study that investigated the objectives of a specialization course in foreign language teaching, which focuses on the education of classroom researcher-teachers, offered by the Federal Institute of Santa Catarina (IFSC) in the distance-learning format. The research, qualitative and ethnographic-based (Bogdan & Biklen, 1994) collected data from 16 English language teachers through a profile questionnaire and reflective texts from the portfolios produced individually by the students over two semesters and presented to a committee as a requirement for obtaining the specialist certificate. The data were analyzed using Content Analysis techniques (Bardin, 2011) and interpreted in light of the study's theoretical framework. The results of the analysis revealed that action research, as a methodology for educating research-teachers, has potential for that purpose, by promoting the deconstruction of traditional paradigms in English teaching, centering the teaching process on the student, conceiving the teacher as a researcher and agent of change, and impacting their professional development.

Keywords: Teacher education. Foreign language. Distance learning. Action research.

Resumen

Este artículo presenta los resultados de un estudio que investigó el logro de los objetivos de un curso de especialización en enseñanza de lengua extranjera, centrado en la formación de docentes-investigadores, ofrecido por el Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) en la modalidad de educación a distancia. La investigación cualitativa, con base etnográfica (Bogdan & Biklen, 1994), recopiló datos de 16 docentes de inglés mediante un cuestionario de perfil y ensayos reflexivos de los portafolios elaborados individualmente por los estudiantes durante los dos semestres del curso y defendidos como requisito para la finalización y obtención del certificado de especialista. Los datos se analizaron mediante técnicas de análisis de contenido (Bardin, 2011) y se interpretaron a la luz del marco teórico del estudio. Los resultados del análisis revelaron que la investigación-acción, como metodología para la formación de docentes-investigadores, tiene potencial para este propósito al promover la deconstrucción de paradigmas tradicionales en la enseñanza del inglés, centrar el proceso de enseñanza en el estudiante, concebir al docente como investigador y agente de cambio, e incidir en su desarrollo profesional.

Palabras clave: Formación de profesores. Lengua extranjera. Educación a distancia. Investigación-acción.

1. Introdução

A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), pela Lei nº 11.892/2008, contribuiu para a ampliação e fortalecimento da formação inicial e continuada de professores no Brasil, uma vez que além das formações técnicas e tecnológicas, os IFs passaram a ofertar, também, cursos voltados à formação docente em nível de graduação e especialização, tanto presenciais quanto na modalidade EAD.

No Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), um dos cursos com foco na formação continuada de professores é a Especialização em Ensino de Língua Estrangeira para a Educação Básica, cujo projeto pedagógico orienta-se teoricamente pela Teoria Sociocultural vygotskiana e pela concepção de formação de professores reflexivos, de modo a contribuir para que professores de Inglês ou Espanhol, atuantes na educação básica, ressignifiquem seu fazer docente, a partir do desenvolvimento de microprojetos de pesquisa-ação em suas salas de aula, mediados por atividades pedagógicas especialmente desenhadas para esse fim, em colaboração com um professor orientador.

Como forma de construir conhecimento a partir de sua própria oferta, e tendo em vista não termos identificado nas bases de dados consultadas estudos sobre formação de professores de línguas estrangeiras, em nível de especialização, com o desenho1 e objetivo do curso: formar professores pesquisadores, por meio dos procedimentos técnicos da pesquisa-ação, tendo como foco investigativo (e de aprendizagem) o estudo de uma situação-problema real de ensino-aprendizagem de língua estrangeira na sua sala de aula, os docentes desta Especialização desenvolvem pesquisa2 sobre o processo de formação dos estudantes no curso. O presente artigo é resultante dos estudos derivados desse projeto.

Dentre os inúmeros temas relevantes de pesquisa, considerou-se pertinente investigar o alcance dos objetivos do projeto do curso em sua segunda oferta, realizada no ano de 2024. Para tanto, a partir de uma perspectiva qualitativa, foram analisados dois conjuntos de dados de 16 estudantes, professores de inglês3 concluintes do curso. O primeiro, composto pelo questionário de perfil, respondido pelos estudantes no início do curso, e o segundo conjunto, composto pelas reflexões dos estudantes sobre o seu processo de formação, em seu portfólio, produzido ao longo do curso e defendido em banca, ao final do segundo semestre, como requisito de conclusão e obtenção do certificado de Especialista em Ensino de Língua Estrangeira para a Educação Básica.

Na sequência deste texto, serão apresentados o embasamento teórico, a metodologia, os resultados e discussão, bem como algumas considerações finais.

2. Referencial teórico

2.1 A aprendizagem na perspectiva sociocultural

A perspectiva sociocultural na formação docente concebe a aprendizagem como um fenômeno interpsicológico antes de ser intrapsicológico, na medida em que resulta do envolvimento do aprendiz em atividade socialmente mediada por meio da linguagem, cultura, contexto, dentre outros aspectos (Johnson, 2009). Segundo essa autora:

> A perspectiva sociocultural [...] reconhece que a aprendizagem não é a apropriação direta de habilidades e conhecimentos de fora para dentro da mente do indivíduo, mas um movimento progressivo externo e socialmente mediado para controle interno pelo próprio aprendiz [...]. Como um indivíduo aprende algo, o que é aprendido e como o aprendido é usado depende da soma das experiências do indivíduo, dos contextos socioculturais nos quais a aprendizagem ocorre, e o que o indivíduo quer, precisa e/ou espera fazer com o que aprendeu[4] (p. 2, tradução nossa).

[1] Ao pesquisarmos no Portal de Periódicos da CAPES e no seu Catálogo de Teses e Dissertações, com os descritores: "formação continuada"; "pesquisa-ação"; "inglês"; "língua inglesa"; "EAD", não identificamos qualquer estudo que se assemelhasse ao proposto pelo IFSC.

[2] O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do IFSC (CEP/IFSC) por meio do parecer número 6.661.494, de 2024.

[3] A opção pela turma de inglês deu-se pelo fato de as autoras deste estudo serem professoras destes participantes.

[4] A sociocultural perspective […] recognizes that learning is not the straightforward appropriation of skills or knowledge from the outside in, but the progressive movement from external, socially mediated activity to internal mediational control by individual learners […]. How an individual learns

Assim, conceber a aprendizagem como um fenômeno em que a intersubjetividade antecede a intrassubjetividade (Vygotsky, 2007 [1978]) implica entender que esse processo tem sua origem na interação humana, o que vemos como extensível à formação docente. Desse modo, tratar da formação docente sob a perspectiva da teoria sociocultural é reconhecer o papel imprescindível da interação humana como basilar da aprendizagem e do desenvolvimento que dela decorrem. O eixo da compreensão relativa a essa abordagem, conforme Dellagnelo e Silva (2024), está no encontro intersubjetivo entre o sujeito aprendiz (professor em formação) e o outro (em nosso caso, as atividades pedagógicas propostas pelo curso de especialização orientadas/mediadas por um professor). É na relação intersubjetiva de trocas entre o professor aprendiz e o curso (especificamente as atividades pedagógicas propostas para ensinar o aprendiz a tornar-se pesquisador) que se forma a intrassubjetividade. A apropriação e a construção de conhecimentos que ocorrem em meio a essas interações no contexto da formação de professores, uma vez internalizadas, tornam-se parte do desenvolvimento independente do sujeito aprendiz (Vygotsky, 2007 [1978]).

No entanto, nem todo conhecimento é passível de assimilação e internalização; o saber ou conhecimento somente se consolida se relacionado ao nível de desenvolvimento do indivíduo, isto é, é preciso que aquilo que se ensina se encontre em processo de maturação no indivíduo. A esse respeito, Vygotsky (2007 [1978]) aponta dois níveis de desenvolvimento: o real, no qual o ser humano consegue realizar uma tarefa de forma independente, definindo, assim, funções que já amadureceram; e o proximal ou potencial, no qual o ser humano não consegue realizar tarefas de forma independente, mas que, com a colaboração de outrem, são passíveis de compreensão, sinalizando, assim, sua propensão à aprendizagem, revelando um nível de maturação embrionário.

Sobre esse tema, Vygotsky (2007 [1978], p. 98) afirma que:

> A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de "brotos" ou "flores" do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente.

A partir dessa concepção, podemos concluir que as habilidades que hoje estão na zona de desenvolvimento proximal ou potencial (ZDP) de um sujeito serão, futuramente, integradas à zona de desenvolvimento real desse mesmo sujeito. Dessa forma, é importante que haja vivências sociais e interlocuções significativas (intersubjetividade) capazes de resultar em desenvolvimento individual (intrassubjetividade) por meio da internalização de conhecimentos.

Outro aspecto que ocupa lugar de destaque nas discussões na área de formação docente é a relação entre o conhecimento teórico e o prático. Tradicionalmente, esses conhecimentos complementares têm sido abordados de forma dissociada e, muitas vezes, sugerindo uma hierarquia entre teoria e prática, sendo atribuído maior valor à teoria. Na perspectiva sociocultural, de base dialética, essa divisão não se sustenta. Conscientes de que teoria e prática têm cada qual valor inequívoco e mutuamente complementar na profissionalização do professor, Dellagnelo e Silva (2024) entendem que a noção de conceitos proposta por Vygotsky (1987) invalida essa compartimentalização, pois concebe o conhecimento como advindo da necessária integração entre o que o autor chama de 'conceitos científicos', originários da instrução escolar, e os 'conceitos cotidianos/espontâneos', originários da atividade prática e da interação social cotidiana. Isso porque, segundo o autor, conceitos científicos só são assimilados por meio dos conceitos cotidianos, que dão (ou não) significado a um novo conceito científico.

Vygotsky (1987) sustenta que o ensino baseado somente em princípios e teorias não resulta no desenvolvimento de um conceito; ao contrário, o autor argumenta que o ensino de regras abstratas deve se dar conjuntamente com demonstração empírica, observação ou atividade em si. Conforme o autor:

> Instrução direta de conceitos é impossível. É pedagogicamente ineficaz. O professor que tenta usar essa abordagem nada consegue além da aprendizagem de palavras sem significado, uma tentativa de verbalismo que simula ou imita a presença de conceitos na criança. Sob tais condições, a criança aprende não o conceito, mas a palavra que é usada

something, what is learned and how it is used will depend on the sum of the individual's prior experiences, the sociocultural contexts in which the learning takes place, and what the individual wants, needs and-or is expected to do with that knowledge.

> pela criança, acionando a memória, não o pensamento. Esse conhecimento torna-se inadequado em muitas aplicações significativas. Esse tipo de instrução é o principal problema do modo verbal escolástico de ensino, que tem sido universalmente condenado[5] (p. 170, tradução nossa).

O autor enfatiza, também, que os conceitos científicos não ancorados em conceitos cotidianos são, via de regra, tão abstratos que não são passíveis de serem colocados em prática ou relacionados a alguma situação real (Vygotsky, 1987). O ensino fundamentado em conceitos cotidianos, por outro lado, tende a circunscrever-se ao seu contexto de aprendizagem, sendo, assim, pouco suscetível à aplicação em novas situações. Nesse caso, tratando-se de situações de ensino e aprendizagem, tanto pode haver uma tentativa de aplicação de um conceito em um momento em que não há convergência entre o conceito e a situação de sala de aula, configurando o que Vygotsky chama de "comportamento aleatório", quanto pode haver uma omissão do uso de um conceito em um momento em que seria adequado. Nesse sentido, Vygotsky (1987) argumenta que a convergência entre conhecimento formal e conhecimento advindo da atividade propicia aos aprendizes reflexão que extrapola o nível da sua experiência, permitindo que eles façam generalizações, transitem por situações abstratas, assim como apliquem o conceito em uma situação nova de forma consciente e voluntária.

É a partir dessa compreensão mais aprofundada, conforme Dellagnelo e Silva (2024), alicerçada em conceitos (científicos e espontâneos), independentemente da natureza dos participantes envolvidos, dos objetivos que orientam a aula, dos conhecimentos já adquiridos, das crenças do professor, que os conhecimentos são internalizados e, por via de consequência, geram a transformação do sujeito aprendiz e da atividade que ele aplica em sua sala de aula. Tal transformação resulta da capacidade de o professor adequar, adaptar e alterar atividades de sala de aula ao seu contexto de ensino. Corroborando tal entendimento, Johnson (2009, p. 02) assevera que essa internalização:

> [r]esulta na transformação de ambos, o eu e a atividade. Portanto, o desenvolvimento cognitivo não é simplesmente uma questão de aculturação ou mesmo apropriação de recursos ou práticas socioculturalmente existentes, mas a reconstrução e transformação de recursos e práticas de forma responsiva para ambas as necessidades, locais e individuais[6] (tradução nossa).

Desse modo, a formação de professores pautada em uma concepção dialética entre conceitos científicos e conceitos cotidianos é a que embasa teoricamente a proposta de formação do curso sob investigação, por meio do planejamento de atividades pedagógicas pelos professores aprendizes, juntamente com seus professores orientadores, co-construindo sentidos acerca das práticas pedagógicas e de pesquisa. Paralelamente a isso, ainda em um viés dialético, o curso dá atenção ao papel fundamental que a intersubjetividade exerce na constituição da intrassubjetividade dos professores participantes do estudo, haja vista ser nas interações entre pares com menor e maior experiência (em nosso caso, o professor aprendiz e os professores) que a atividade de aprender sobre seu ensino a partir da pesquisa que planejam, aplicam e avaliam, ao ganhar contornos de relevância, é ressignificada.

2.2 A formação de professores no Brasil

Estudos na área de formação de professores de línguas no Brasil intensificaram-se consideravelmente nas últimas três décadas, impulsionados, principalmente, pela busca por modelos nos quais os estudantes em formação também sejam protagonistas no processo de construção do conhecimento, de modo a suplantar o modelo de formação baseado no tecnicismo, por modelos orientados pela formação a partir da pesquisa em sala de aula (Cavalcanti & Moita

[5] Direct instruction in concepts is impossible. It is pedagogically fruitless. The teacher who attempts to use this approach achieves nothing but a mindless learning of words, an empty verbalism that simulates or imitates the presence of concepts in the child. Under these conditions, the child learns not the concept but the word, and this word is taken over by the child through memory rather than thought. Such knowledge turns out to be inadequate in any meaningful application. This mode of instruction is the basic defect of the purely scholastic verbal modes of teaching which have been universally condemned.

[6] Results in the transformation of both the self and the activity. Thus, cognitive development is not simply a matter of enculturation or even appropriation of existing sociocultural resources and practices, but the reconstruction and transformation of those resources and practices in ways that are responsive to both individual and local needs.

Lopes, 1991; Almeida Filho, 1993; Moita Lopes, 1996; Gimenez, 1999; Liberali, 2008; Magalhães, 2002; Telles, 2004; Vieira-Abrahão, 2002) e da reflexão crítica sobre a prática pedagógica (Freire, 1996; Gimenez, 1999; Liberali, 1997; 2008).

Essa mudança de paradigma na formação de professores de línguas implicou a ressignificação do papel do professor, tanto na formação inicial, nos cursos de licenciatura em Letras, quanto em cursos de formação continuada, nos quais os estudantes, professores em serviço, passaram a ser reconhecidos, também, como agentes produtores de conhecimento, a partir do diálogo permanente entre teoria e prática, por meio da reflexão-ação-reflexão, criando um espaço propício para o desenvolvimento contínuo dos docentes, com foco nos aspectos técnicos (o quê), práticos (como) e críticos (por quê e para quê) da prática pedagógica, reconhecendo o potencial de transformação da sociedade, a partir da articulação entre as práticas individuais dos professores em sala de aula com o contexto social mais amplo (Zeichner, 1993; Gimenez, 1999).

Dentre os precursores nas pesquisas em formação de professores de língua inglesa, na perspectiva da análise reflexiva e crítica da própria prática, no Brasil, destaca-se Moita Lopes (1996). Para esse autor, a formação teórico-crítica do professor de línguas deve envolver dois tipos de conhecimento: conhecimento teórico sobre a natureza da linguagem em sala de aula e fora dela e conhecimento sobre como atuar na produção de saberes sobre o uso da linguagem em sala de aula, ou seja, conhecimento de práticas de pesquisa sobre o ensino e aprendizagem da linguagem.

Como possibilidade de materialização de sua perspectiva, Moita Lopes (1996) propôs a formação do professor de línguas por meio da pesquisa-ação. Inserida na pesquisa qualitativa, a pesquisa-ação envolve a investigação de um problema em um dado contexto, uma sala de aula ou uma instituição educacional, com o objetivo de implementar e avaliar uma transformação no âmbito didático-pedagógico. É realizada pelos docentes em suas salas de aula, de modo que os professores pesquisadores estejam sempre atuando na produção de conhecimento a partir de sua prática pedagógica, à luz de teorias respaldadas cientificamente.

Conforme Coradim (2013), desde o surgimento desse paradigma de formação de professores de língua inglesa no Brasil, inúmeros trabalhos acadêmicos têm reportado resultados de pesquisas com esse enfoque. Em seu estudo, a autora realizou um levantamento de dissertações e teses que utilizaram a pesquisa-ação como um recurso metodológico na área de formação de professores de língua inglesa, tanto na formação inicial quanto continuada, no período de 1986 a 2010, disponibilizadas pelo Banco de Teses da CAPES. Como resultado de sua pesquisa, Coradim (2013) identificou 64 publicações, sendo 57 dissertações e 7 teses. Tais estudos, segundo a autora, resultaram principalmente de pesquisas nas quais os próprios autores (estudantes em cursos de mestrado ou doutorado) utilizaram e investigaram os impactos da pesquisa-ação em suas práticas pedagógicas na sala de aula de língua inglesa ou em colaboração com outros professores de inglês.

Em estudo semelhante, publicado por Burns e Edwards (2025), as autoras conduziram um levantamento de artigos publicados em língua inglesa no período de 2010 a 2020, com enfoque na utilização da pesquisa-ação na formação de professores de inglês em diferentes contextos pelo mundo. Obtiveram como resultado 20 publicações, as quais foram submetidas a uma revisão sistemática com o objetivo de identificar os impactos da pesquisa-ação nos participantes envolvidos nos estudos e em sua prática pedagógica em sala de aula. Segundo os resultados, dos 20 artigos apenas um concluiu que a abordagem utilizada não foi efetiva como esperado. Os demais 19 apresentaram resultados positivos da pesquisa-ação ao "possibilitar aos professores maior conhecimento das necessidades dos estudantes, gerar maior engajamento dos estudantes nas atividades" (p. 395) e ao "impactar o conhecimento, as habilidades, as crenças e a identidade dos professores tanto no ensino quanto na pesquisa" (Burns & Edwards, 2025, p. 397- tradução nossa).

Os resultados das sistematizações conduzidas por Coradim (2013) e por Burns e Edwards (2025) evidenciam que a pesquisa-ação, como um elemento inerente ao ensino, precisa ser encorajada entre os professores e formadores, estando nas mãos dos que atuam na formação continuada de educadores a criação de oportunidades de conscientização, conhecimento e experiência em pesquisa-ação.

É nesse paradigma de formação de professores que se fundamenta o Curso de Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras para a Educação Básica do IFSC, que é voltado tanto para professores de inglês e de espanhol com anos de experiência na docência, quanto para o recém-formado em Letras, que está iniciando sua carreira profissional. O principal diferencial deste curso, em relação a outras ofertas em nível de especialização na modalidade EAD, está na exigência de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em formato de portfólio autoral e inédito[7], desenvolvido ao longo do curso, e em sua abordagem metodológica, ao trabalhar as teorias de ensino e aprendizagem conduzindo o olhar dos professores participantes para sua própria prática pedagógica na educação básica, por meio do desenvolvimento de microprojetos de pesquisa-ação[8] nos contextos de ensino onde atuam (IFSC, 2023).

É isso que o Curso de Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras para a Educação Básica do IFSC busca efetivar, por meio de seu projeto pedagógico, no qual a formação de professores de línguas é concebida como um processo resultante da práxis, ou seja, da reflexão sobre a ação embasada teoricamente pelo conhecimento científico (IFSC, 2023), que gera outras ações e reflexões de forma contínua.

3. Método

3.1 Contexto e participantes

Esta pesquisa, qualitativo-interpretativa de natureza etnográfica e aplicada (Bogdan & Biklen, 1994), busca investigar o alcance dos objetivos do curso de formação de professores pesquisadores da sua própria prática. Guiam o estudo as seguintes perguntas: a) Quem são os professores de inglês, estudantes do curso de especialização?; b) A pesquisa-ação como metodologia da práxis tem potencial para formar o professor pesquisador, em curso na modalidade EAD?; e c) Que evidências emergem do estudo?

O curso de especialização, contexto deste estudo, tem como objetivo geral a formação de professores investigadores especializados em abordagens de ensino de línguas estrangeiras (LE), Inglês ou Espanhol, para a Educação Básica, contribuindo para que esses professores ressignifiquem suas práticas pedagógicas no contexto da Educação Básica. Já os objetivos específicos almejam o aprofundamento de conhecimentos teórico-metodológicos relacionados à prática docente e à pesquisa em sala de aula, de conhecimentos sobre aspectos discursivos e linguístico-discursivos empregados em diferentes práticas sociais na LE e de conhecimentos em relação ao uso de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) para/no ensino-aprendizagem de LE (IFSC, 2023).

A matriz do curso é composta de seis unidades curriculares (Pesquisa-ação como Metodologia da Práxis I e II; Língua Estrangeira e Estudos Culturais I e II; Teorias e Práticas de Ensino e Aprendizagem de LE; Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação Aplicadas ao ensino e aprendizagem de LE) e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

As unidades curriculares (UC) têm como referencial o livro intitulado “Ensino de Línguas Adicionais na Educação Básica: perspectivas teórico-práticas para a formação continuada de professores” (Silva; Greggio; Silva, 2024). Nesta obra, de natureza essencialmente teórico-metodológica, o corpo docente do curso, a partir de sua formação e produção acadêmica e atuação profissional na área de ensino de línguas, apresenta os paradigmas norteadores da formação docente (Dellagnelo & Silva, 2024), as principais teorias e práticas sobre ensino e aprendizagem de línguas adicionais, as potencialidades das tecnologias digitais no ensino e na aprendizagem de línguas (Dib et al., 2024), o conceito de identidade e de cultura no ensino e aprendizagem de línguas (Machado et al., 2024) e os gêneros textuais portfólio e monografia como possibilidades de trabalho de conclusão de curso (Costa & Valer, 2024), com foco no processo de desenvolvimento docente ao longo do seu percurso de formação acadêmica e profissional.

[7] O desenvolvimento dos microprojetos de pesquisa-ação nessa formação EAD, com mentoria e orientação do professor ao longo do curso, visa desafiar o estudante à produção de um trabalho autoral, reduzindo possibilidades de uso de "recursos como IA" para realização do trabalho acadêmico de conclusão curso.

[8] O conceito de pesquisa-ação é aqui entendido como um conjunto de diferentes ações e iniciativas de pesquisa de professores sobre sua prática para transformá-la, conforme proposto por Stenhouse (1975), e como “linha de pesquisa associada a formas de ação orientada em função da resolução de problemas ou de objetivos de transformação”, segundo a perspectiva de Thiollent (2011, p. 13).

Os conteúdos e as atividades de cada unidade curricular são produzidos pelos professores ministrantes, os quais também realizam a mediação pedagógica, a mentoria e a orientação dos microprojetos de pesquisa-ação. As discussões e interações pedagógicas ocorrem de forma síncrona e assíncrona, e sua quantidade varia de acordo com a complexidade de cada unidade e/ou a necessidade dos discentes. As atividades síncronas são virtuais, realizadas por meio de videoconferência ou webconferência. Já as atividades assíncronas são realizadas por meio do Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem- AVEA (Moodle/IFSC), mediadas pelos professores do curso.

Cada professor também fica responsável por um grupo de 6 a 8 estudantes, com os quais realiza, no primeiro semestre, o trabalho de mentoria, auxiliando-os na mediação com os professores do curso, na navegação das plataformas institucionais quando necessário, e na construção da atividade de intervenção pedagógica para a sua própria pesquisa. No segundo semestre, esse trabalho passa a se configurar como o de orientador da intervenção da pesquisa, com impacto direto no trabalho de conclusão (TCC), no formato de Portfólio, a ser defendido em banca pública, composta por um membro interno e outro externo ao curso.

O ingresso no curso ocorre por meio de edital institucional com as seguintes etapas: 1) os candidatos se inscrevem; 2) em data pré-estabelecida é feito sorteio eletrônico público que classifica todos os candidatos inscritos em cada turma; 3) os 50 primeiros classificados são chamados para matrícula cujo requisito obrigatório é possuir diploma de Licenciatura em Letras Inglês ou Letras Espanhol; 4) No caso de não efetivação da matrícula por algum dos 50 primeiros classificados de cada turma, é feita uma segunda chamada para ocupação da(s) vaga(s) disponíveis, obedecendo a ordem dos classificados pelo sorteio.

Em sua segunda oferta, a turma de inglês do curso em tela teve 42 estudantes matriculados. Desse total, 18 avançaram para o segundo semestre, sendo que 2 solicitaram trancamento de matrícula. Os demais estudantes, ou cancelaram a matrícula ou evadiram-se ao longo do primeiro semestre[9]. Participaram deste estudo apenas os 16 professores[10] de inglês que concluíram o curso na oferta de 2024.

3.2 Geração e análise dos dados

Para este estudo, foram extraídos dados do questionário de perfil e do Portfólio de cada um dos 16 concluintes. O questionário de perfil, composto de perguntas fechadas de múltipla escolha sobre a atuação profissional e o domínio das habilidades linguísticas em inglês, foi aplicado por meio da ferramenta “Formulários” da plataforma Google. As respostas obtidas foram automaticamente organizadas em gráficos pela própria ferramenta, de modo que as categorias de análise foram as mesmas estabelecidas previamente a partir das alternativas de respostas às perguntas.

Já os dados do segundo conjunto foram extraídos do último capítulo de cada um dos 16 portfólios produzidos pelos professores participantes do estudo. No referido capítulo, intitulado “Um olhar reflexivo sobre meu aprendizado”, os professores refletiram sobre sua aprendizagem no curso. Esses textos foram sistematizados e categorizados de acordo com a Análise de Conteúdo, método proposto por Laurence Bardin (2011), amplamente utilizado pelos pesquisadores como uma das principais técnicas de análise.

Segundo Bardin (2011), a Análise de Conteúdo pode ser dividida em três etapas: 1) pré-análise, que envolve a organização e preparação dos dados e uma lista preliminar de categorias, que podem ser derivadas de teorias existentes ou emergir dos próprios dados. Em nosso caso, elas emergiram dos dados; 2) exploração do material, que envolve "a busca de significados e relações que emergem do material" (Bardin, 2011, p. 84), a codificação das unidades de análise, que pode ser temática, estrutural ou por contagem. Em nosso caso optamos por categorias temáticas; e 3) tratamento dos resultados obtidos, que envolve "a interpretação dos dados e a elaboração de conclusões" (Bardin, 2011, p. 136). Nessa etapa, é importante comparar os resultados com a teoria existente e identificar novas questões que possam surgir.

[9] Embora relevante, a questão da evasão no curso não será abordada no presente artigo. Os indicadores bem como os fatores de evasão serão objeto de investigação em outra pesquisa, a ser realizada após a conclusão da terceira oferta do curso, pois apenas com os dados das três ofertas será possível saber se houve aumento do índice de concluintes em relação às duas turmas anteriores.

[10] Visando à proteção da identidade de cada participante, sua identificação neste estudo será feita por meio da letra E (estudante), seguida de um número (E1, E2, E3 e assim sucessivamente).

4. Resultados e discussão

4.1 Questionário de perfil

Por meio do questionário de perfil foi possível identificar a região de residência dos 16 concluintes da oferta 2024, sendo 32% do Sul, 27% do Sudeste, 27% do Nordeste, 7% do Norte e 7% do Centro-oeste. Dentre os estados, Santa Catarina teve a maior representatividade (5 concluintes), seguido por São Paulo (3 concluintes) e demais estados 1 cada: Alagoas, Ceará, Goiás, Minas Gerais, Pará, Pernambuco, Rio de Janeiro e Sergipe. Esses dados mostram que o curso tem alcançado todas as regiões brasileiras, oportunizando a formação em nível de Especialização a professores de inglês atuantes na educação básica em municípios, muitas vezes, (bem) distantes geograficamente da oferta de cursos de pós-graduação, gratuitos e de qualidade, como é realizada pelo IFSC. Salvaterra, situado na Ilha de Marajó (PA), Nossa Senhora da Glória, localizado no sertão de Sergipe, e Cravinhos, no interior do estado de São Paulo, são algumas das cidades distantes de grandes centros, de onde os concluintes cursaram a Especialização do IFSC.

Sobre o vínculo profissional, no momento da aplicação do questionário, predominou a contratação por meio de carteira de trabalho (53%), seguida de concursados em escolas públicas (33%) e de prestadores de serviço (14%). Quanto ao tempo de docência, 37% declararam ter de 1-2 anos de magistério, 31% mais de 10 anos no ensino de inglês, 19% de 6-10 anos e 13% entre 3-5 anos de atuação em sala de aula.

Um dado relevante quanto ao vínculo profissional e tempo de serviço é que, dentre os 16 concluintes, os com maior tempo de serviço também eram os com maior estabilidade, por serem concursados. Esse dado evidencia que, para esse grupo, maior tempo de serviço e estabilidade não significam "acomodação", razão pela qual buscaram na Especialização a oportunidade de formação continuada, específica de sua área de atuação.

Já em relação ao nível de proficiência nas habilidades de produção e compreensão oral e escrita em inglês, os resultados indicaram o predomínio do nível Intermediário nas habilidades de compreensão auditiva (53%), leitura (47%) e escrita (40%). Na habilidade de conversação, o nível com maior índice foi o Básico (40%), seguido de 33% Intermediário e 27% Avançado. Esse resultado na habilidade de conversação evidencia a fragilidade da formação inicial desses professores, uma vez que tendo passado pela graduação, seria desejável que tivessem pelo menos o nível Intermediário, tanto na compreensão oral e escrita quanto na produção, dada a relevância da proficiência de cada professor no processo de ensino e de aprendizagem que ocorre em sua sala de aula.

Os dados sobre a proficiência, declarada pelos participantes da presente pesquisa, ao responderem ao questionário, se tornam ainda mais relevantes pelo fato de todos serem formados em Letras Inglês e, também, quando comparados ao número de turmas que eles tinham semanalmente nas escolas onde trabalhavam: 64% tinham mais de 10 turmas, 21% entre 7 e 9 turmas e 15% de 1 a 3 turmas. Pode-se inferir que quanto menor for a proficiência do professor e maior o número de turmas, maior é a probabilidade de fragilidades na formação em língua inglesa na educação básica, o que impactará também em níveis baixos de proficiência desses estudantes ao ingressarem no ensino superior.

Sendo um processo cíclico, qualquer fragilidade em alguma etapa da formação, afetará a etapa seguinte, indo da educação básica à graduação, desta à especialização e, assim, sucessivamente. Ao considerarmos que esse ciclo vigora em nosso país há décadas, não é dado inédito o fato de os professores não se sentirem proficientes em nível avançado em todas as habilidades na língua que ensinam. Isso também foi identificado em um estudo realizado pelo *British Council Brasil*, publicado em 2015. Melhorar essa realidade é um desafio que ainda precisa ser vencido em nosso país, mas que não depende somente da vontade individual de cada professor, conforme também defendido pelo *British Council Brasil* (2019). Requer investimentos financeiros dos governos, de modo que durante a formação inicial, os estudantes, futuros professores, possam focar nos estudos com prioridade e qualidade, a exemplo do Programa Pé-de-meia Licenciaturas, que concede uma bolsa de incentivo financeiro mensal, aos estudantes ingressantes dos cursos de licenciatura, "a fim de promover a valorização e a qualificação do magistério da educação básica e incentivar a docência no Brasil" (Brasil, 2025, p. 1).

Por outro lado, quando observados os dados do presente estudo, em relação ao desenvolvimento das habilidades linguísticas a serem priorizadas como objeto de investigação e de ensino na pesquisa-ação desenvolvida pelos participantes, como parte da aprendizagem teórico-prática, constata-se que a habilidade de produção oral foi o foco investigativo de 11 dos 16 trabalhos de pesquisa analisados.

A compreensão e a produção escrita, por sua vez, foram abordadas em 5 trabalhos. Esse resultado evidencia que o nível de proficiência declarado pelos professores não só não os inibiu na escolha da habilidade de produção oral como prioridade no trabalho de intervenção, como, também, pode ter sido escolhida como uma oportunidade de eles próprios praticarem com seus estudantes essa habilidade, que tem sido historicamente preterida na educação básica brasileira em detrimento das outras habilidades, principalmente a leitura. Ao justificarem tal escolha, houve o uso expressivo do adjetivo "significativo(a)" em referência à habilidade a ser desenvolvida.

Neste sentido, a metodologia do planejamento e implementação de uma pesquisa-ação, como parte do processo de formação no curso de Especialização em tela, teve impacto positivo não só na formação de professores pesquisadores, pois planejaram, aplicaram e avaliaram a pesquisa que conduziram em suas salas de aula, como também na percepção de que o ensino deve ser "significativo", ou seja, que impacte a formação dos estudantes, ao focar em uma habilidade que a turma precisava desenvolver. Outras evidências sobre o efeito da pesquisa-ação na formação dos participantes emergem nas reflexões que fizeram sobre seu processo formativo e serão apresentadas na próxima subseção.

4.2 Reflexões sobre o próprio processo de aprender

Na etapa preliminar da análise, os dados provenientes das reflexões dos participantes ao final do seu processo formativo foram lidos, e uma lista de categorias emergiram dos próprios dados (paradigmas, professor pesquisador, abordagens de ensino, aluno, fazer pedagógico). Na etapa de exploração, essas categorias foram refinadas à busca de significados e relações. Nesse momento, identificou-se padrões e tendências, que resultaram em cinco categorias temáticas, evidenciando o impacto do curso sobre os professores participantes: i) Desconstrução de paradigmas tradicionais no ensino de inglês; ii) Professor como pesquisador e agente de mudança; iii) Abordagens de ensino centradas no aluno; iv) Identidade e cultura no fazer pedagógico; v) Desafios e limitações da implementação da pesquisa-ação. Essas categorias temáticas serão apresentadas, exemplificadas por meio de excertos e discutidas nas subseções a seguir.

4.2.1 Desconstrução de paradigmas tradicionais no ensino de inglês

Um dos aspectos mais marcantes nas reflexões dos participantes é a crítica e a desconstrução de conceitos arraigados no ensino de línguas, como a ideia de 'língua padrão' e a figura do 'falante nativo' como modelo inatingível. A unidade curricular (UC) "Língua e Cultura no Ensino de Língua Estrangeira", que aborda essas questões, parece ter provocado uma revisão profunda dessas concepções, levando os participantes a adotarem uma postura mais flexível e inclusiva em relação à fala em língua inglesa.

A participante E12, por exemplo, destaca que as reflexões geradas pelas atividades de aprendizagem dessa UC a conduziram a "reconsiderar conceitos como língua padrão, falante nativo, a importância de dissociar o ensino de línguas de uma visão limitada da cultura, e o papel do professor como pesquisador" (Portfólio, Reflexão sobre a aprendizagem no curso, 2024, p. 71).

A estudante E9, por sua vez, ecoa essa mesma percepção, afirmando que a ideia de um falante nativo é uma abstração: "Ademais, a ideia de um falante nativo ideal, de um modelo a ser seguido ou da pronúncia perfeita é uma abstração" (Portfólio, Reflexão sobre a aprendizagem no curso, 2024, p. 53). Amparando-se em Machado et al. (2024, p. 331), a estudante enfatiza: "se pensarmos que uma língua é usada para a comunicação com pessoas de diferentes lugares do mundo, a ideia de um 'falante ideal' perde o sentido".

A participante E15 também ressalta essa mudança conceitual e ideológica no ensino de inglês: "A partir deste curso trago a noção de inglês como língua adicional, sabendo da grande diferença ideológica que carregava ao usar o termo 'língua estrangeira', fato que modificou minha prática" (Portfólio, Reflexão sobre a aprendizagem no curso, 2024, p. 58).

Essa categoria temática evidencia que os participantes transformaram não apenas sua perspectiva teórica em relação a paradigmas tradicionais de ensino de inglês, mas também à prática, ao legitimar as vivências e variações dos alunos, levando-os a se comunicar em inglês sem a obrigação de imitar padrões de países falantes da língua.

4.2.2 O professor como pesquisador e agente de transformação

A formação da identidade do professor pesquisador, que é a espinha dorsal do curso, é trabalhada na UC "Pesquisa-ação como metodologia da práxis" e emergiu como uma categoria central na reflexão dos participantes. Essa UC parece ter incentivado uma prática investigativa e reflexiva, na qual os desafios da sala de aula são percebidos como oportunidades para desenvolvimento e autonomia profissional.

A estudante E12, por exemplo, expressa essa nova identidade: "Outro aspecto fundamental foi a formação da minha identidade como professora pesquisadora. Ao realizar intervenções e investigar minha prática, descobri que posso buscar soluções práticas para os desafios encontrados na sala de aula" (Portfólio, Reflexão sobre a aprendizagem no curso, 2024, p. 71). Essa percepção sugere que, ao aprender a fazer pesquisa na sala de aula, o professor adquire certa autonomia para transformar sua prática pedagógica.

Igualmente, E10 reconhece essa dualidade de papéis que o curso proporciona. Para ela, ser professor-pesquisador é desafiador, mas enriquecedor: "Essa dualidade exigiu que eu fosse reflexiva e analítica em relação às minhas práticas, utilizando a pesquisa como ferramenta para melhorar o ensino. Vi cada aula como um experimento pedagógico, foi algo novo e único, registrar e observar, entendendo que minha prática pedagógica está em constante evolução, moldada tanto pelas experiências nas aulas quanto pelas descobertas teóricas" (Portfólio, Reflexão sobre a aprendizagem no curso, 2024, p. 53-54).

A experiência de planejar, aplicar e avaliar uma sequência didática para o ensino de inglês na Educação Básica como meio para a construção da identidade do professor pesquisador parece ter sido positiva para os participantes. Esses resultados evidenciam que eles não são apenas aplicadores de currículos desenhados por outrem, mas agentes ativos na construção do conhecimento e na resolução de problemas educacionais.

4.2.3 Abordagens de ensino centradas no aluno

O curso de especialização, apoiado pela UC "Teorias e práticas de ensino de língua estrangeira", parece ter impulsionado a adoção de metodologias que colocam o aluno no centro do processo de aprendizagem. O Ensino Baseado em Tarefas (EBT) e a Aprendizagem por Projetos (APP) foram frequentemente citados como abordagens de ensino "chaves" para conectar a aprendizagem a contextos reais e tornar o ensino de línguas mais significativo.

Sobre isso, a estudante E6 destaca: "Ao explorar o ensino baseado em tarefas e a aprendizagem por projetos, percebo a importância de envolver os alunos em atividades práticas e significativas que estimulem seu engajamento. Sendo assim, essas abordagens permitem que os estudantes se tornem protagonistas de seu aprendizado, desenvolvendo habilidades linguísticas de forma contextualizada e dinâmica" (Portfólio, Reflexão sobre a aprendizagem no curso, 2024, p. 39).

A estudante E11 complementa, afirmando que essas abordagens "ajudam a transformar o ensino de línguas em algo mais dinâmico, contextualizado e voltado para as necessidades e interesses dos alunos" (Portfólio, Reflexão sobre a aprendizagem no curso, 2024, p. 63). Para ela, a ênfase está na criação de um ambiente de aprendizagem inclusivo que valorize a experiência dos alunos. Na sua sequência didática, E11, que atua na Educação de Jovens e Adultos (EJA), buscou provocar os alunos a saírem da zona de conforto, usando a temática "Profissões" para que eles refletissem sobre suas próprias histórias e potencialidades, evidenciando uma aprendizagem significativa.

A experiência de planejar seu ensino a partir de novas abordagens parece ter sido igualmente positiva para os participantes: não apenas eles, mas também seus alunos saíram das suas respectivas 'zonas de conforto' e abraçaram novos desafios de ensino e aprendizagem de inglês no contexto escolar.

4.2.4 Identidade e cultura no fazer pedagógico

Outra categoria que emergiu de forma relevante foi a valorização da identidade do aluno e a abordagem da cultura de forma mais ampla e menos limitada no ensino de inglês. Os professores foram levados, na UC "Língua e Cultura no Ensino de Língua Estrangeira", pelas temáticas abordadas, e na UC "Pesquisa-ação como metodologia da práxis", pela condução da pesquisa, a reconhecer a pluralidade cultural e linguística, presentes em suas salas de aula.

As estudantes E12 e E13, por exemplo, que compartilharam reflexões bastante similares sobre o seu processo de aprender no curso, afirmam que o olhar crítico desenvolvido as levou a valorizar a identidade dos alunos, mostrando que todos são capazes de aprender e usar uma outra língua de maneira autêntica. Ao enfatizar a importância de diferentes sotaques, culturas e expressões locais, E12 diz: "deixo claro que o aprendizado de uma outra língua não precisa ser uma tentativa de imitar um padrão estrangeiro, mas uma forma de expressão com identidade própria" (Portfólio, Reflexão sobre a aprendizagem no curso, 2024, p. 71).

A participante E9 corrobora essa compreensão afirmando ser "impossível dissociar a cultura e o ensino de línguas, uma complementa a outra" (Portfólio, Reflexão sobre a aprendizagem no curso, 2024, p. 52). E salienta que a abordagem de ensino deve abraçar culturas de maneira plural, inclusive "culturas não convencionais que têm o inglês como língua nativa e trabalhar o idioma a partir da cultura local dos alunos" (Portfólio, Reflexão sobre a aprendizagem no curso, 2024, p. 52).

E10 aprofunda essa reflexão reconhecendo que, "embora a língua carregue aspectos culturais, é necessário reconhecer que as culturas são dinâmicas e diversas, e não podem ser reduzidas a representações simplistas ou homogêneas; o aprendizado de inglês deve abrir caminhos para um diálogo intercultural, permitindo que os alunos reflitam sobre suas próprias culturas enquanto aprendem outras" (Portfólio, Reflexão sobre a aprendizagem no curso, 2024, p. 53). Nesse sentido, na sua sequência didática, ela incorpora atividades de aprendizagem que promovem o pensamento crítico, como a análise de músicas, textos e filmes que extrapolaram questões sociais e culturais, adaptando estratégias de ensino para considerar as múltiplas identidades dos alunos.

4.2.5 Desafios e limitações da implementação da pesquisa-ação

Apesar dos benefícios evidenciados nas categorias anteriores, os participantes apontaram desafios e limitações durante o seu processo de aprender a ser professor pesquisador da sua sala de aula, como, por exemplo, a falta de tempo como um fator limitador do processo de aprender e de refletir sobre esse processo ao longo do curso e a falta de recursos materiais. A esse respeito, a estudante E12 comenta: "Encontrei limitações, como a falta de tempo para aprofundar certos aspectos e de recursos que poderiam enriquecer as atividades e intervenções" (Portfólio, Reflexão sobre a aprendizagem no curso, 2024, p. 72).

E10, ao abordar o uso da tecnologia na sala de aula, identifica outras limitações: "desafios técnicos, como a falta de conectividade, e a necessidade de maior formação docente para lidar com essas ferramentas [digitais]" (Portfólio, Reflexão sobre a aprendizagem no curso, 2024, p. 56). A participante destaca que essas barreiras reforçam a importância de capacitação continuada e de políticas educacionais que apoiem o uso estratégico da tecnologia na sala de aula.

Essas reflexões demonstram que um fazer pedagógico transformador, embora almejado, enfrenta barreiras concretas que demandam atenção, planejamento e, muitas vezes, apoio institucional e políticas públicas adequadas, e reforçam a importância da reflexão continuada e da busca por mecanismos alternativos para superar as restrições ou limitações do contexto escolar e de pesquisa.

Como evidenciam as categorias temáticas desta seção, as reflexões dos participantes sobre o seu processo de aprender a ser pesquisador da sua sala de aula convergem em pontos cruciais sobre o impacto do curso na ressignificação do ato de ensinar de cada um dos 16 professores participantes. A partir dos problemas de ensino identificados em suas turmas, eles buscaram, por meio da investigação científica, transformar suas práticas, alinhando-as a uma visão mais inclusiva, crítica e contextualizada do ensino de inglês, e a si mesmos, constituindo-se como professores pesquisadores. Nesse movimento, os conceitos científicos, originários da instrução acadêmica, desceram ao nível da prática, e os conceitos cotidianos/espontâneos, originários da atividade prática e da interação social cotidiana, subiram ao nível das abstrações e das generalizações integrando-se e transformando-se em um conhecimento pedagógico consistente (Vygotsky, 1987).

Nesse sentido, podemos dizer que a proposta de formação do curso, por meio da elaboração, aplicação e avaliação de microprojetos de pesquisa-ação viabilizou a integração entre o conhecimento formal abordado no curso e o advindo da atividade docente. Essa integração propiciou aos participantes reflexões que extrapolaram o nível da sua experiência,

permitindo que fizessem generalizações, transitassem por situações abstratas, assim como aplicassem conceitos em uma situação de ensino-aprendizagem de forma consciente, conforme postula a Teoria Sociocultural vygotskiana.

Tal transformação resultou da capacidade de os professores adequarem, adaptarem e alterarem atividades de sala de aula ao seu contexto de ensino, como evidenciaram as falas dos participantes. Isso posto, podemos dizer também que o "desenvolvimento cognitivo do professor não é simplesmente uma questão de aculturação ou mesmo apropriação de recursos ou práticas socioculturalmente existentes, mas a reconstrução e transformação de recursos e práticas de forma responsiva para ambas as necessidades, locais e individuais" (Johnson, 2009, p. 2).

Desse modo, também podemos dizer que tratar da formação docente sob a perspectiva da Teoria Sociocultural vygotskiana é reconhecer o papel imprescindível da interação humana como basilar da aprendizagem e do desenvolvimento que dela decorrem. O eixo da compreensão relativa a essa abordagem, conforme Dellagnelo e Silva (2024), está no encontro intersubjetivo entre o sujeito aprendiz e o outro. Ou seja, é na relação intersubjetiva de trocas entre o professor aprendiz e o curso, mais especificamente as atividades pedagógicas propostas para ensinar o aprendiz a tornar-se pesquisador da sua sala de aula, em colaboração com o professor orientador, que se forma a intrassubjetividade. A apropriação e a construção de conhecimentos que ocorreram em meio a essas interações no contexto da formação desses professores, uma vez internalizadas, tornaram-se parte do desenvolvimento independente do sujeito aprendiz (Vygotsky, 2007 [1978]).

5. Considerações finais

Apresentamos, neste artigo, os resultados de uma pesquisa que investigou o alcance dos objetivos de um Curso de Especialização em Ensino de Língua Estrangeira, com foco na formação de professores pesquisadores de sua prática pedagógica, ofertado pelo Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), na modalidade EAD. Foram recortados para análise os dados do questionário de perfil e os textos reflexivos produzidos pelos concluintes da turma de inglês, da segunda oferta do curso.

Conforme os resultados apresentados, professores de diversos estados brasileiros, com diferentes experiências, tempos de docência e níveis de proficiência em inglês encontraram no curso mais do que a oportunidade de obtenção da titulação de especialista, ao serem conduzidos, por meio de sua proposta pedagógica, a um processo de desenvolvimento acadêmico e profissional orientado pela metodologia da pesquisa-ação.

O quantitativo de 16 especialistas em ensino de língua estrangeira - inglês para a educação básica, de uma turma que iniciou com 42 estudantes, torna-se extremamente significativo quando observamos as categorias de análise que emergiram das reflexões dos concluintes sobre seu próprio processo de aprendizagem. As reflexões dos professores trazem evidências de um processo transformador impulsionado pelo curso. A partir da desconstrução de paradigmas tradicionais de ensino, os participantes abraçaram a construção da identidade do professor pesquisador proposta, adotaram as abordagens de ensino centradas no aluno discutidas no curso, valorizaram a diversidade cultural e linguística nas sequências didáticas que desenharam e aplicaram, e avaliaram seus objetos de intervenção no processo de aprender a pesquisar sua sala de aula.

Assim como identificado por Coradim (2013) e Burns e Edwards (2025), os resultados do presente estudo também indicam o predomínio dos aspectos positivos da pesquisa-ação na formação de professores de inglês e deixam evidente que tais resultados podem, igualmente, ser obtidos em cursos de especialização na modalidade EAD, desde que agregue à metodologia o suporte mediador humano da mentoria e orientação síncrona regular. A partir desses resultados, advogamos a favor do desenho do curso, sua metodologia e modalidade de oferta para outras áreas do conhecimento, visando à expansão da qualificação profissional dos professores da Educação Básica no Brasil. Contudo, devido à amostra reduzida de participantes (16 professores participantes da turma de inglês) e cientes dessa limitação imposta pela alta taxa de evasão, reconhecemos que os resultados deste estudo estão circunscritos aos seus participantes. Nesse sentido, em futuras investigações, recomendamos incluir a turma de professores de espanhol das próximas ofertas, a fim de verificar se os resultados se mantêm com diferentes sujeitos, necessidades e contextos.

Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Dimensões comunicativas no ensino de línguas. Campinas: Pontes, 1993.

BARCELOS, A. M. Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: a Deweyan approach. Doctoral dissertation. Tuscaloosa, Alabama, USA, 2000.

BARDIN, L. Análise de Conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994. Disponível em: https://ria.ufrn.br/123456789/1119 Acesso em: 14 set. 2025.

BRASIL. Decreto nº 12.358 de 14 de janeiro de 2025. Programa Mais Professores para o Brasil. Ministério da Educação. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12358.htm Acesso em: 17 set. 2025.

BRITISH COUNCIL BRASIL. O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira - Elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE. 1 ed. São Paulo, SP: 2015. Disponível em: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf Acesso em: 17 set. 2025.

BRITISH COUNCIL BRASIL. Políticas públicas para o ensino de inglês: um panorama das experiências da rede pública brasileira. São Paulo, SP: 2019. Disponível em: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/bncc_portuguesbx.pdf Acesso em: 17 set. 2025.

BURNS, A.; EDWARDS, E. English Language Teacher Action Research: a systematic review. In: Z. TAJEDDIN, T. S. C. FARRELL (eds.), Handbook of Language Teacher Education, Springer International Handbooks of Education, 2025, p. 371-403. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/393328438_English_Language_Teacher_Action_Research_A_Systematic_Review Acesso em: 21 ago. 2025.

CAVALCANTI, M.; MOITA LOPES, L. P. da. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, v. 17, p.133-144, Jan.-Jun., 1991. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639179/6775 Acesso em: 5 set. 2025.

CORADIM, J. N. Pesquisa-ação no Brasil: um levantamento bibliográfico de dissertações e teses de 1986 a 2010. e-scrita, v. 4, Número 2, Especial, p. 138-162, 2013. Disponível em: https://revista.uniabeu.edu.br/index.php/RE/article/view/823/pdf_380 Acesso em: 19 set. 2025.

COSTA, M. R. da S.; VALER, S. Trabalho de conclusão de curso: possibilidades. In: SILVA, M. da; GREGGIO, S.; SILVA, L. da. (Org.). Ensino de línguas adicionais da educação básica: perspectivas teórico-práticas para a formação continuada de professores. Florianópolis: IFSC, 2024, p. 377-408. E-book. Disponível em: https://www.ifsc.edu.br/documents/d/pesquisa-e-inovacao/livro-ensinolinguas. Acesso em: 7 mai. 2025.

CRUZ, A. A; REIS, S. O diário como instrumento de apoio na socialização de uma professora de inglês. In: GIMENEZ, T. (Org.). Trajetórias na formação de professores de línguas. Londrina: Eduel, 2002. p. 95-108.

DELLAGNELO, A. de C. K.; SILVA, M. da. Paradigmas Norteadores da Formação Docente. In: SILVA, M. da; GREGGIO, S.; SILVA, L. da. (Org.). Ensino de línguas adicionais da educação básica: perspectivas teórico-práticas para a formação continuada de professores. Florianópolis: IFSC, 2024, p. 16-140. E-book. Disponível em: https://www.ifsc.edu.br/documents/d/pesquisa-e-inovacao/livro-ensinolinguas. Acesso em: 7 mai. 2025.

DIB, A. P.; SILVA, M. da; SALBEGO, N.; AMORIM; T. P. P. Teorias, práticas e tecnologias digitais no ensino e aprendizagem de língua. In: SILVA, M. da; GREGGIO, S.; SILVA, L. da. (Org.). Ensino de línguas adicionais da educação básica: perspectivas teórico-práticas para a formação continuada de professores. Florianópolis: IFSC, 2024, p. 148-290. E-book. Disponível em: https://www.ifsc.edu.br/documents/d/pesquisa-e-inovacao/livro-ensinolinguas. Acesso em: 7 mai. 2025.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIMENEZ, T. N. Reflective teaching and teacher education: contributions from teacher training. Linguagem & Ensino, [S.l.], v.2, n.2, p. 129-143, 1999.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA (IFSC). Resolução CEPE/IFSC n 63, de 09 de agosto de 2023. Projeto Pedagógico de Curso de Pós-Graduação lato sensu no Instituto Federal de Santa Catarina. Disponível em: https://www.ifsc.edu.br/en/web/campus-florianopolis-continente/especializacao/-/visualizar/ensino-lingua-estrangeira/Campus-Florianopolis-Continente/98/4007/iPr2zPSTlrMN Acesso em: 28 ago. 2025.

JOHNSON, K. E. Second Language Teacher Education: A Sociocultural Perspective. New York: Routledge, 2009.

LIBERALI, F. C. Formação crítica de educadores: questões fundamentais. Taubaté-SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2008.

LIBERALI, F. C. O desenvolvimento reflexivo do professor. The Especialist, [S.l.], v. 17, n. 1, p. 19-37, 1997.

MACHADO, F. R.; SILVA, L. da; LIMA, L. R. de; COLLARES, M. T. Identidade e Cultura na Sala de Aula de Línguas Adicionais. In: SILVA, M. da; GREGGIO, S.; SILVA, L. da. (Org.). Ensino de línguas adicionais da educação básica: perspectivas teórico-práticas para a formação continuada de professores. Florianópolis: IFSC, 2024, p. 299- 373. E-book. Disponível em: https://www.ifsc.edu.br/documents/d/pesquisa-e-inovacao/livro-ensinolinguas. Acesso em: 7 mai. 2025.

MAGALHÃES, M. C. C. O professor de línguas como pesquisador de sua ação: a pesquisa colaborativa. In: GIMENEZ, T. N. (Org.). Trajetórias na formação de professores de línguas. Londrina: Eduel, 2002, p. 39-58.

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

SILVA, M. da; GREGGIO, S.; SILVA, L. da. (Orgs.). Ensino de línguas adicionais da educação básica: perspectivas teórico-práticas para a formação continuada de professores. Florianópolis: IFSC, 2024. E-book. Disponível em: https://www.ifsc.edu.br/documents/d/pesquisa-e-inovacao/livro-ensinolinguas. Acesso em: 7 mai. 2025.

STENHOUSE, L. An introduction to curriculum research and development. Oxford: Heinemann Educational Books, 1975. Disponível em: https://archive.org/details/stenhouseanintroductiontocurriculumresearchanddevelopment/page/n11/mode/2up?view=theater Acesso em: 03 set. 2025.

TELLES, J. A. Modos de representação: o espetáculo teatral como dispositivo de reflexão e representação do desenvolvimento do professor. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões. Campinas: Pontes, 2004. p. 61-106.

THIOLLENT, Michael. Metodologia da pesquisa-ação. 18. ed. São Paulo: Cortez. 2011.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Teoria e prática na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira. In: GIMENEZ, T. Trajetórias na formação de professores de línguas. Londrina: Eduel, 2002. p. 59-78.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. 7. Ed., São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. Thinking and speech. In: VYGOTSKY, L. S. Collected works, New York: Plenum. 1987, vol. 1, p. 39-285.

Editor Responsável/Editor-in-Chief: Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira

Recebido/Received: 25.10.2025 / 10.25.2025

Aprovado/Approved: 03.08.2026 / 08.03.2026