



UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA ÁREA DE
CONHECIMENTO E HUMANIDADES MESTRADO EM EDUCAÇÃO

SUSANA BETTÚ

SABERES DOCENTES MOBILIZADOS NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR
DE LÍNGUA INGLESA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

CAXIAS DO SUL

2025

SUSANA BETTÚ

**SABERES DOCENTES MOBILIZADOS NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR
DE LÍNGUA INGLESA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Curso de Mestrado da Universidade de Caxias do Sul, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Processos Educacionais, Linguagens, Tecnologia e Inclusão.

Orientadora Profa. Dra. Cristiane Backes Welter.

CAXIAS DO SUL

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

B565s Bettú, Susana

Saberes docentes mobilizados na formação inicial do professor de língua inglesa para a educação básica [recurso eletrônico] / Susana Bettú. – 2025.
Dados eletrônicos.

Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.

Orientação: Cristiane Backes Welter.

Modo de acesso: World Wide Web

Disponível em: <https://repositorio.ucs.br>

1. Professores de inglês - Formação. 2. Educação básica. I. Welter, Cristiane Backes, orient. II. Título.

CDU 2. ed.: 37.011.3-051

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)
Ana Guimarães Pereira - CRB 10/1460

**“Saberes Docentes Mobilizados na Formação Inicial do Professor de
Língua Inglesa para a Educação Básica”**

Susana Bettú

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestra em Educação. Linha de Pesquisa: Processos Educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão.

Caxias do Sul, 31 de outubro de 2025.

Dra. Cristiane Backes Welter (presidente UCS) _____

Dra. Cristina Maria Pescador (UCS) _____

Dra. Samira Dall Agnol (UCS)) _____

Dra. Maria Isabel da Cunha (UFPel) _____

"If you talk to a man in a language he understands, it goes into his head. If you talk to him in his language, it goes into his heart".

Nelson Mandela

AGRADECIMENTOS

Chegar até aqui não foi uma tarefa simples. Percorrer o caminho do Mestrado exigiu dedicação, renúncia, coragem e, sobretudo, fé. Foram inúmeras horas de estudo, finais de semana sacrificados, dúvidas, angústias e também muitas descobertas. Mas, acima de tudo, foi uma trajetória marcada por encontros, por mãos estendidas, por palavras que acolheram e por olhares que compreenderam o peso e a beleza desse processo. Por isso, este trabalho não é apenas meu: ele é o reflexo de muitas presenças generosas que caminharam ao meu lado.

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, fonte de força, sabedoria e esperança, por ter me permitido viver esta experiência, me sustentando em todos os momentos, mesmo nos mais difíceis.

À minha orientadora, Professora Doutora Cristiane Backes Welter, expresso minha mais profunda gratidão pela orientação generosa, pelo olhar sensível, pela escuta atenta e pelo rigor acadêmico que tanto me fizeram crescer. Sua presença foi um verdadeiro farol durante esse percurso.

À minha família, agradeço pelo apoio incondicional, pela compreensão diante das minhas ausências e pelo amor que me sustentou silenciosamente. Vocês são minha base e meu maior motivo.

Ao meu companheiro de vida, Daniel, meu esposo, agradeço imensamente pela paciência e compreensão durante os inúmeros finais de semana em que precisei estudar, escrever, e me ausentar das nossas rotinas. Sua presença silenciosa e firme foi essencial.

Aos meus colegas de trabalho na College English School, agradeço por me ouvirem, todos os dias, falar sobre o Mestrado, por compreenderem meu entusiasmo e também meu cansaço. Um agradecimento especial ao Alex, por sua generosidade e pela ajuda com os horários, que me permitiram conciliar o trabalho com os estudos.

Aos colegas do Mestrado, agradeço pela troca de saberes, pelas conversas que aliviaram o peso dos dias e pela parceria constante. Em especial, à querida Kathia Sonaglio, por sua amizade, incentivo e companhia tão especiais ao longo do curso.

Aos professores do curso, pela partilha de saberes e inspiração constante; à secretaria e aos demais profissionais da UCS, pelo suporte e acolhimento ao longo de toda a trajetória.

A cada pessoa que, de alguma forma, fez parte deste caminho, deixo aqui meu reconhecimento.

Muito obrigada.

RESUMO

Esta dissertação vincula-se ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, na linha de pesquisa: Processos Educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão. Esta pesquisa tem como foco a formação inicial de professores de Língua Inglesa para a Educação Básica. O objetivo central consistiu em investigar de que modo os saberes docentes são mobilizados em documentos legais e institucionais, bem como na percepção de licenciandos, no contexto de um curso de Licenciatura em Letras-Inglês de uma universidade da Serra Gaúcha. A investigação, de natureza qualitativa, adotou como percurso metodológico a Abordagem do Ciclo de Políticas de Ball (1994; 2008) a partir da análise do contexto de produção do texto legal ao investigar a legislação nacional que orienta a formação docente (LDB, Diretrizes Curriculares Nacionais e BNCC), bem como o Projeto Pedagógico do Curso e seu plano de execução curricular. Complementarmente, realizou-se a análise do contexto da prática através de um Grupo Focal com licenciandos do curso de Licenciatura em Letras-Inglês, buscando compreender como esses futuros professores percebem sua própria formação. As análises dos dados foram conduzidas à luz da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016). O estudo parte da compreensão de que os saberes docentes — disciplinares, pedagógicos, curriculares e experienciais — são fundamentais para o exercício da docência, conforme apontam Tardif (2010), Nóvoa (1992), Pimenta (2012), Freire (1996), Gauthier (2006) e Perrenoud (2000), que se constituíram como principais referenciais teóricos da pesquisa. Os resultados evidenciam que, embora os documentos contemplem referenciais importantes da formação docente, a mobilização dos saberes ainda ocorre de forma fragmentada, com maior ênfase nos aspectos teóricos e menor integração com a prática pedagógica e com as experiências dos futuros professores. A pesquisa contribui, assim, para a reflexão sobre os caminhos da formação inicial, ao destacar a importância de uma abordagem que reconheça o professor como sujeito de saberes múltiplos e que valorize a indissociabilidade entre teoria, prática e experiência.

Palavras-chave: saberes docentes; formação inicial; professores de Língua Inglesa.

ABSTRACT

This dissertation is linked to the Graduate Program in Education at the University of Caxias do Sul, within the research line Educational Processes, Language, Technology, and Inclusion. The study focuses on the initial education of English Language teachers for Basic Education. Its main objective was to investigate how teaching knowledge is mobilized in legal and institutional documents, as well as in the perceptions of undergraduate students, in the context of a Licentiate Degree in English at a university in the Serra Gaúcha region. This qualitative research adopted Ball's (1994; 2008) Policy Cycle Approach as its methodological framework, with emphasis on the analysis of the text production context, examining national legislation that guides teacher education (LDB, National Curriculum Guidelines, and BNCC), in addition to the Course Pedagogical Project and its curricular implementation plan. Complementarily, the study analyzed the context of practice through a Focus Group with students of the English Language Licentiate program, seeking to understand how these future teachers perceive their own education. Data analysis was conducted according to Bardin's (2016) Content Analysis. The research is based on the understanding that teaching knowledge — disciplinary, pedagogical, curricular, and experiential — is essential for the teaching profession, as emphasized by Tardif (2010), Nóvoa (1992), Pimenta (2012), Freire (1996), Gauthier (2006), and Perrenoud (2000), who served as the main theoretical references. The results indicate that, although the documents address important references for teacher education, the mobilization of teaching knowledge still occurs in a fragmented manner, with greater emphasis on theoretical aspects and limited integration with pedagogical practice and the experiences of future teachers. The study contributes to the reflection on the paths of initial teacher education, highlighting the importance of an approach that recognizes teachers as subjects of multiple forms of knowledge and values the inseparability of theory, practice, and experience.

Keywords: teaching knowledge; initial teacher education; English language teachers.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mandala dos saberes docentes em Perrenoud, Gauthier, Freire, Nóvoa e Pimenta.....	36
Figura 2 – Ciclo de políticas segundo Ball <i>et al.</i> (1992).....	54
Figura 3 – Síntese da análise das leis de formação de professores.....	61
Figura 4 – Art. 206, Constituição Federal de 1988.....	70
Figura 5 – Artigo 62 da LDB de 1996	73
Figura 6 – Resolução CNE/CP nº 1/2002	74
Figura 7 – Competências da BNCC para o ensino da Língua Inglesa.....	76
Figura 8 – Resolução CNE/CP nº 2, 2017.....	89
Figura 9 – Resolução CNE/CP nº 2, 2019.....	90
Figura 10 – Parecer CNE/CP nº 22/2019	90
Figura 11 – Imagem de parte da capa do PPC 2025.....	92
Figura 12 – Dados de identificação do curso de licenciatura em Letras – Inglês	92
Figura 13 – Mapa mental dos saberes docentes e da análise do Ciclo de Políticas.....	127

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Saberes docentes segundo Tardif (2010).....	26
Quadro 2 – Saberes docentes segundo Perrenoud (2001).....	28
Quadro 3 – Saberes docentes segundo Pimenta (2008)	30
Quadro 4 – Saberes docentes segundo Freire (1996).....	31
Quadro 5 – Saberes docentes segundo Nóvoa (1995).....	32
Quadro 6 – Saberes docentes segundo Gauthier <i>et al.</i> (2006)	34
Quadro 7 – Sistematização dos saberes docentes e seus autores.....	49
Quadro 8 – Síntese da análise dos documentos do curso de Letras-Inglês	64
Quadro 9 – Síntese das legislações da formação de professores à luz das categorias de Bardin (2016).....	72
Quadro 10 – Contexto da produção de texto das leis e diretrizes da formação docente no Brasil	82
Quadro 11 – Presença e ausência dos saberes docentes no PPC 2025	94
Quadro 12 – Síntese dos saberes docentes nas leis/diretrizes da formação do professor de Inglês e nos documentos do curso de Letras-Inglês.....	102
Quadro 13 – Categorias de análise do grupo focal	105
Quadro 14 – Síntese das análises das categorias	118
Quadro 15 – Saberes docentes nos três conjuntos de dados analisados.....	121

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ABP	Aprendizagem Baseada em Problemas
BNC	Base Nacional Comum para Formação Inicial de Professores da Educação Básica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEP	Conselho de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EB	Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE	Língua Estrangeira
MEC	Ministério da Educação
NDE	Núcleo Docente Estruturante
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PBL	<i>Problem Based Learning</i> – Aprendizagem baseada em problemas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
RS	Rio Grande do Sul
SEDUC/RS	Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul
SEMESP	Sindicato de Estabelecimentos de Ensino Comercial no Estado de São Paulo
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UCS	Universidade de Caxias do Sul
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 SABERES DOCENTES E SUA MOBILIZAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA	19
2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DE PESQUISAS SOBRE SABERES DOCENTES	21
2.2 SABERES DOCENTES E SUA MOBILIZAÇÃO	37
2.3 MOBILIZAÇÃO PARA APRENDER INGLÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA	42
3 PERCURSO METODOLÓGICO ADOTADO NA PESQUISA	50
3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	51
3.2 PARTICIPANTES DO ESTUDO.....	53
3.3 ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS	53
3.3.1 Contexto de Influência	55
3.3.2 Contexto da Produção do Texto.....	55
3.3.3 Contexto da Prática: implementação e adaptação local	56
3.3.4 Resultados ou efeitos: impactos e consequências	57
3.3.5 Contexto da Estratégia Política	57
3.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	58
4 CONTEXTO DA PRODUÇÃO DO TEXTO LEGAL: ANÁLISE DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA	68
4.1 ANÁLISE DAS LEIS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL	68
4.2 ANÁLISE DOS DOCUMENTOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS-INGLÊS DA UNIVERSIDADE DE ELMBRIDGE: PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO E PLANO DE EXECUÇÃO CURRICULAR	91
5 CONTEXTO DA PRÁTICA: AS PERCEPÇÕES DOS LICENCIANDOS.....	103
5.1 MOBILIZAÇÃO DOS SABERES DOCENTES NAS AULAS DO CURSO DE LICENCIATURA DE LETRAS-INGLÊS	106
5.2 PLANO DE EXECUÇÃO CURRICULAR E ESTRUTURA DO CURSO LETRAS-INGLÊS.....	110
5.3 PROFICIÊNCIA SUBENTENDIDA E COMPARAÇÃO ENTRE IGUAIS:	

SABERES E SENTIMENTOS EM CONFLITO.....	114
6 ENTRE SABERES E FORMAÇÃO: OS CAMINHOS REVELADOS PELA PESQUISA	121
6.1 SABERES EXPERIENCIAIS	122
6.2 SABERES PEDAGÓGICOS.....	123
6.3 SABERES DISCIPLINARES E CURRICULARES	124
6.4 SÍNTESE E IMPLICAÇÕES	124
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	129
REFERÊNCIAS.....	133
APÊNDICE 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ALUNAS E ALUNOS	140
APÊNDICE 2 – ROTEIRO PARA GRUPO FOCAL	143
ANEXO 1 – PLANO DE EXECUÇÃO CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS-INGLÊS DA UNIVERSIDADE DE ELMBRIDGE ANTERIOR A 2025	146

1 INTRODUÇÃO

A educação é um processo fundamental que transcende a mera transmissão de conteúdos. Trata-se de uma prática social e histórica que envolve a construção de conhecimentos, valores, habilidades e competências, possibilitando o desenvolvimento integral do indivíduo e da coletividade. Mais do que a simples aquisição de informações, a educação promove uma formação crítica, ética e cidadã, capacitando os sujeitos a interagirem de maneira consciente e responsável no mundo. Nessa perspectiva, constitui-se como um dos pilares estruturantes para o progresso social e econômico, fomentando a equidade, o respeito à diversidade, a inovação e o fortalecimento da democracia. Em um contexto global marcado por rápidas transformações, instabilidades políticas e desigualdades sociais, a educação adquire um papel ainda mais decisivo na formação de novas gerações para a construção de uma sociedade mais justa, reflexiva e sustentável (Souza, 2024; Nóvoa, 2017).

É nesse panorama de reconhecimento da educação como força propulsora de transformação social e individual que se insere a presente investigação. Vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS), na Linha de Pesquisa “Processos Educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão”, fazendo parte do projeto de pesquisa: EDUCA_GESTÃO: Práticas e Processos educacionais da gestão em municípios de pequeno porte do RS, orientado pela Professora Doutora Cristiane Backes Welter, esta pesquisa busca compreender de que modo os saberes docentes são mobilizados no curso de licenciatura em Letras-Inglês de uma universidade comunitária da Serra Gaúcha, considerando o percurso formativo de seus acadêmicos e a preparação para a atuação na Educação Básica.

A formação inicial de professores é a base que sustenta toda a trajetória profissional do educador. Conforme descrito por Borges (2010), ela é a "formação primeira", o alicerce que habilita e credencia o profissional para atuar na Educação Básica, por meio da titulação legal obtida em cursos de licenciatura. Essa concepção está alinhada à Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96, que estabelece os requisitos legais para o exercício do magistério, conferindo ao professor a licença necessária para a sua atuação. Entretanto, limitar a formação inicial a um mero processo burocrático de obtenção de título seria reduzir sua profundidade e impacto. A discussão contemporânea sobre a docência expande esse entendimento, destacando seu papel fundamental na construção da identidade profissional e na socialização do futuro educador. Nessa perspectiva, Nóvoa (1997, p. 14) argumenta que a formação inicial é muito mais do que um espaço de aquisição de técnicas e conhecimentos; ela é o "momento-chave da socialização e configuração profissional". Isso significa que a universidade não é apenas um local para

aprender o conteúdo das disciplinas, mas um ambiente onde o futuro professor começa a internalizar as normas, os valores e as práticas da profissão.

A relevância dessa fase é inegável, pois é nela que o professor tem a oportunidade de aprender a profissão docente em sua totalidade, não se restringindo aos saberes teóricos. É durante a graduação que se desenvolvem competências essenciais, como a didática e a capacidade de utilizar abordagens de aprendizagem variadas, que serão cruciais para o sucesso em sala de aula. A formação inicial, portanto, é o ponto de partida para a construção de um corpo de saberes específicos, que inclui tanto o conhecimento do assunto a ser ensinado quanto o saber pedagógico – ou seja, a capacidade de ensinar e de mediar o processo de aprendizagem dos estudantes. Em suma, a formação inicial transcende a certificação legal. Ela é o período em que o professor em formação não apenas adquire o direito de lecionar, mas também começa a moldar sua visão de mundo, sua ética profissional e seu papel na sociedade. Essa etapa é o pilar onde se inicia a reflexão sobre a prática e a construção de um professor crítico, autônomo e engajado, que continuará se desenvolvendo e se aprimorando ao longo de toda sua carreira.

A formação de professores de Língua Estrangeira (LE), particularmente de Língua Inglesa, tem sido objeto de crescente atenção nas áreas da Educação e da Linguística Aplicada, dado os desafios históricos que ainda persistem no campo da docência. Conforme Almeida Filho (1993), universidades, faculdades e departamentos devem priorizar a formação de professores como um elemento estratégico para a educação nacional. Essa prioridade visa garantir a qualidade da formação dos futuros educadores, o que impacta diretamente a qualidade da educação no país. Essa defesa denuncia que, mesmo em pleno século XXI, enfrentamos entraves que remontam a concepções formativas do século XIX. A carência de uma preparação sólida e contextualizada compromete não apenas o domínio do conteúdo, mas também a prática pedagógica e a constituição identitária do professor de LE.

Entre os desafios enfrentados na formação de professores de Língua Inglesa, destaca-se a fragilidade na mobilização da competência comunicativa, em especial no que se refere à oralidade. Pesquisas como as de Gimenez (2005) e Celani (2002) têm apontado que muitos licenciandos e até docentes em exercício apresentam dificuldades nesse aspecto, o que repercute em sentimentos de insegurança e limitações no exercício da prática pedagógica. Tal realidade é potencializada por desigualdades regionais e pela insuficiência de oportunidades sistemáticas de formação continuada, frequentemente condicionadas por restrições financeiras, excesso de carga horária docente ou falta de acesso a programas de atualização, como aborda Pimenta (2012).

A discussão sobre a formação inicial ganha contornos particulares quando o foco se volta para o professor de Língua Inglesa. A formação nesse campo vai além dos aspectos gerais da didática e da pedagogia, pois exige a combinação de um domínio sólido da língua-alvo com o conhecimento das metodologias específicas para o ensino de uma segunda língua. Desse modo, o curso de Letras-Inglês se configura não apenas como um espaço para o aprofundamento em gramática, literatura e cultura, mas como um laboratório onde o futuro professor se apropria das ferramentas necessárias para mediar a aprendizagem de um idioma. Ainda assim, a formação inicial do professor de Inglês enfrenta desafios específicos. Um deles reside na própria concepção de "domínio da língua". Tradicionalmente, o professor era valorizado por sua proficiência linguística, muitas vezes medida por um ideal de "falante nativo". Contudo, as abordagens contemporâneas na linguística aplicada e na pedagogia de línguas têm desafiado essa visão, reconhecendo a importância de o professor não-nativo de inglês como um mediador cultural e um modelo realista para os alunos. Assim, a formação inicial precisa capacitar o professor a desenvolver sua própria voz e identidade como falante e ensinante de inglês, superando a insegurança e valorizando sua experiência multicultural.

Nesse cenário, emerge a centralidade dos saberes docentes como categoria analítica fundamental. Conforme defendem autores como Tardif (2010), Pimenta (2012), Gauthier *et al.* (2006), Freire (1996), Perrenoud (2000), Cunha (2003, 2014) e Nóvoa (1992), o saber do professor é constituído de forma plural e dinâmica, articulando saberes da experiência, saberes acadêmicos, saberes curriculares e saberes da prática. Compreende-se que a qualidade da formação inicial está diretamente vinculada à capacidade de mobilizar esses saberes em situações concretas de ensino. Nóvoa (1992), ao refletir sobre os caminhos da profissionalização docente, destaca que a formação de professores deve ser entendida como um processo de construção de identidade e de saber profissional, exigindo propostas formativas que integrem teoria e prática, diálogo e reflexão crítica. Para o autor, o reconhecimento da complexidade da docência é o primeiro passo para que a formação inicial se torne efetivamente significativa e transformadora.

A escolha deste tema emerge de experiências construídas ao longo de minha trajetória pessoal e profissional, associadas à valorização da Educação como direito e à convicção de que o ensino de línguas possui um imenso potencial formativo. O aprendizado da Língua Inglesa provocou em mim mudanças significativas de pensamento e de postura diante da docência, despertando o desejo de contribuir, de forma crítica e comprometida, para o fortalecimento da formação de professores. Assim, esta pesquisa nasce também de um compromisso ético com a educação pública e com a valorização dos profissionais que nela atuam. Parte-se do

entendimento de que a formação inicial do professor de Língua Inglesa deve contemplar não apenas aspectos pedagógicos e teóricos, mas também promover a mobilização dos saberes docentes em sua complexidade, favorecendo a constituição de sujeitos autônomos, reflexivos e críticos. Com base nesse pressuposto, esta investigação se orienta pela seguinte questão norteadora: *de que modo a formação inicial do professor de Língua Inglesa, em uma universidade comunitária da Serra Gaúcha, mobiliza saberes docentes para a atuação na Educação Básica?* A partir dessa indagação, definiu-se como objetivo geral analisar os saberes docentes que estão sendo mobilizados na formação inicial do professor de Língua Inglesa, com vistas à sua inserção na realidade escolar da Educação Básica. Para tanto, delinearam-se objetivos específicos que orientaram a análise documental, a construção teórica e, posteriormente, a coleta de dados com os licenciandos do curso.

Inicialmente, aprofundaram-se as concepções de saberes docentes e de mobilização do conhecimento, com base nos principais referenciais teóricos da formação de professores como Tardif (2010), Pimenta (2012), Gauthier *et al.* (2006), Freire (1996), Perrenoud (2000), Cunha (2003, 2014) e Nóvoa (1992). Esse arcabouço teórico foi essencial para compreender as dinâmicas que permeiam a constituição dos saberes necessários à prática pedagógica. Em seguida, realizou-se uma análise comparativa entre a priorização dos saberes docentes no curso de Letras-Inglês e as diretrizes expressas nas políticas educacionais e curriculares destinadas à formação inicial de professores de Língua Inglesa, tais como a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 9.394/1996), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica – Resolução CNE/CP nº 1/2002, Resolução CNE/CP nº 2/2017, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - 2017 - Ensino fundamental, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - 2018 - Ensino Médio, Resolução CNE/CP nº 2/2019, Parecer CNE/CP nº 22/2019, Resolução CNE/CP nº 4/2024.

Essa comparação foi realizada a partir do estudo do Projeto Pedagógico de Curso (PPC 2025) e do plano de execução curricular, o que permitiu identificar convergências e divergências entre o contexto institucional e as normativas nacionais. Para sustentar as análises, foram mobilizados autores amplamente reconhecidos no campo dos saberes docentes e da formação de professores, entre os quais se destacam Maurice Tardif, com suas contribuições sobre os saberes da profissão docente; Antônio Nóvoa, que enfatiza a constituição identitária do professor como sujeito em constante construção; Clermont Gauthier *et al.*, com sua defesa da racionalidade profissional baseada na prática; Selma Garrido Pimenta, ao tratar da didática como eixo de articulação entre teoria e prática; Paulo Freire, cuja pedagogia crítica continua a

iluminar caminhos de emancipação e compromisso social; Maria Isabel da Cunha, que nos diz que a formação docente deve ser compreendida como um processo social e reflexivo, em que o professor se constitui na prática e pela prática, em diálogo com saberes acadêmicos, profissionais e contextuais; e Philippe Perrenoud, ao discutir as competências docentes e os saberes da experiência. Esses referenciais foram articulados de forma a permitir uma análise sólida da mobilização dos saberes na formação inicial do professor de Língua Inglesa.

Além disso, buscou-se identificar os diferentes saberes implicados na formação inicial do professor de Língua Inglesa, levando em consideração tanto os fundamentos teóricos quanto as práticas pedagógicas que compõem esse percurso. A identificação desses saberes permitiu mapear as dimensões que sustentam a atuação docente no ensino da Língua Inglesa, a partir de uma perspectiva crítica e formativa. Por fim, a pesquisa pretendeu compreender as percepções dos licenciandos sobre os saberes que consideram necessários à sua futura atuação na Educação Básica, através da prática de um grupo focal composto por quatro licenciandos do curso de Letras-Inglês, abrindo espaço para a escuta de suas vozes, compreendidas como fontes legítimas de conhecimento e análise.

Entretanto, é necessário reconhecer que o debate contemporâneo sobre a formação docente no Brasil tem exigido novas posturas epistemológicas, políticas e pedagógicas. Autores como Nóvoa (2017) têm alertado para o risco da formação reduzir-se a um conjunto de competências tecnicistas, descoladas do contexto social, histórico e afetivo da docência. Nesse mesmo sentido, Arroyo (2011) destaca a importância de escutar os sujeitos da escola, seus saberes e suas histórias, como forma de resistir à padronização imposta por políticas neoliberais. Pacheco (2015), por sua vez, defende a necessidade de uma formação que respeite a autonomia do professor e que o reconheça como intelectual reflexivo, e não como mero executor de programas prontos. Essas vozes contemporâneas reforçam a importância de uma formação docente crítica, situada e comprometida com a transformação social.

Este estudo possui relevância acadêmica e social ao analisar a coerência entre o projeto pedagógico, o plano de execução curricular do curso de Letras-Inglês e os saberes mobilizados na formação inicial dos futuros docentes, com ênfase na atuação na Educação Básica. Além disso, buscou criar um espaço de diálogo no âmbito das políticas educacionais voltadas para a formação docente, estabelecendo uma conexão direta com a realidade escolar contemporânea. A escolha deste tema fundamenta-se na influência significativa das políticas educacionais na definição dos requisitos e diretrizes para a formação inicial de professores de Língua Inglesa, uma vez que tais políticas moldam a organização dos programas de formação, os planos de execução curricular e as práticas pedagógicas, muitas vezes sem considerar as especificidades

dos sujeitos que formam e são formados.

A relevância acadêmica desta pesquisa também residiu em sua contribuição para a compreensão das interações entre políticas educacionais, práticas formativas e saberes docentes, permitindo uma análise crítica sobre os impactos dessas diretrizes na qualidade da formação docente. No plano social, a pesquisa gerou impactos ao evidenciar a necessidade de planos de execução curricular mais inclusivos, coerentes com a realidade das escolas públicas e atentos às vozes daqueles que vivenciam o cotidiano escolar. Assim, este trabalho contribuiu para a valorização da formação inicial e para a construção de políticas mais sensíveis às necessidades reais da docência.

Feita esta introdução, com a apresentação das decisões teóricas e metodológicas que orientaram o percurso investigativo, passo a expor a organização desta dissertação. O **Capítulo 2** trata dos fundamentos teóricos que sustentam a pesquisa, com ênfase nos saberes docentes e em sua mobilização no contexto da formação inicial. Nele, são apresentados os principais autores que dialogam com o tema, bem como um mapeamento de produções acadêmicas relevantes, permitindo situar esta investigação no campo educacional e justificar suas escolhas conceituais. O **Capítulo 3** descreve o percurso metodológico adotado, detalhando as decisões relativas à abordagem qualitativa, aos instrumentos de coleta e análise dos dados e aos critérios éticos que sustentaram o desenvolvimento da pesquisa. O **Capítulo 4** apresenta a análise documental realizada a partir do contexto da produção do texto das leis e diretrizes voltadas à formação inicial do professor de Língua Inglesa para a Educação Básica, bem como dos documentos institucionais do curso de Letras-Inglês da universidade investigada, buscando identificar os discursos presentes e ausentes, com base na perspectiva do Ciclo de Políticas de Stephen Ball. O **Capítulo 5** discute as percepções dos licenciandos, com base nos dados obtidos por meio do grupo focal, revelando como esses sujeitos compreendem e vivenciam a mobilização dos saberes docentes no contexto formativo. O **Capítulo 6** apresenta os resultados e as discussões que emergem da articulação entre as análises documentais e as falas dos participantes, buscando responder aos objetivos propostos e evidenciar os sentidos construídos pelos sujeitos da pesquisa. Por fim, as considerações finais, nas quais se retomam os principais achados do estudo, refletindo sobre suas contribuições para o campo da formação docente e apontando possíveis caminhos para investigações futuras que deem continuidade às questões aqui levantadas.

2 SABERES DOCENTES E SUA MOBILIZAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA

As pesquisas sobre formação de professores e saberes docentes no Brasil começaram a ganhar maior visibilidade a partir da década de 1990, impulsionadas por um contexto de redemocratização do país e pelas demandas de reformulação das políticas educacionais. Conforme destaca Nunes (2001), esse período foi marcado por uma ampliação do interesse acadêmico sobre o trabalho do professor, que passou a ser compreendido não apenas como execução de tarefas prescritas, mas como prática reflexiva permeada por saberes construídos ao longo da trajetória pessoal, formativa e profissional. Os estudos voltaram-se, então, para a valorização da experiência docente, das narrativas biográficas e da constituição da identidade profissional, enfatizando que ensinar exige muito mais do que o domínio de conteúdos: implica mobilizar saberes construídos na prática, com base em interações sociais e culturais. Nesse cenário, os saberes docentes passaram a ser reconhecidos como uma categoria central para compreender a complexidade do fazer pedagógico e para repensar os processos de formação inicial e continuada dos professores no país.

A partir dos anos 1990, as pesquisas brasileiras sobre formação de professores¹ começaram a dar mais atenção à prática pedagógica e aos saberes construídos pelos docentes em sua trajetória. Essa mudança ocorreu como uma reação às abordagens anteriores, que separavam a teoria da prática e desconsideravam o papel ativo do professor na construção do conhecimento. Inspiradas por estudos internacionais, essas investigações passaram a valorizar a experiência do professor, considerando suas histórias de vida, suas crenças e a maneira como sua identidade profissional se forma no dia a dia da sala de aula. Como aponta Nunes (2001), os saberes docentes — muitos deles tácitos e desenvolvidos na prática — começaram, aos poucos, a ser reconhecidos como parte fundamental da formação e do trabalho do professor. Essa virada também representou uma crítica às propostas formativas que privilegiavam apenas o domínio de conteúdos ou técnicas pedagógicas, afastando-se das realidades vividas pelos professores. Autores como Nóvoa (1992, 1995) e Pimenta (2012) ajudaram a consolidar esse novo olhar, reforçando a ideia de que é preciso considerar o professor como sujeito da sua

¹ http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416x2024000100059.
<https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/30840>.
<https://www.scielo.br/j/er/a/YY88sMpFQqKq8gMsD8XwPpR/?lang=pt>.
<https://www.scielo.org/pdf/icse/v5n9/07.pdf>.
<https://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/4035/Marcelo%20Cesar%20Sala%20mi.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

própria formação, refletindo sobre a prática para (re)construir seus saberes e desenvolver-se tanto pessoal quanto profissionalmente (Nunes, 2001).

Neste capítulo o objetivo central está em compreender os estudos realizados acerca da formação inicial de professores de Língua Inglesa e a mobilização dos saberes docentes nesse processo. A partir de uma análise teórica, foram exploradas diferentes perspectivas que contribuem para o entendimento da constituição e da aplicação dos saberes necessários à prática pedagógica no ensino de Língua Inglesa.

O primeiro subtítulo, "Contextualização de Pesquisas sobre Saberes Docentes", busca apresentar um panorama das principais investigações acadêmicas que abordam o tema dos saberes docentes. Serão discutidos estudos relevantes que tratam da formação inicial de professores, destacando metodologias, enfoques teóricos e resultados que contribuem para a compreensão do processo de construção e mobilização desses saberes. Essa contextualização permitirá identificar tendências, lacunas e avanços na área, fornecendo uma base sólida para a análise posterior. Em sequência, serão exploradas as diferentes definições e concepções teóricas sobre o que se entende por saberes docentes. O objetivo é aprofundar a discussão sobre as categorias que compõem esses saberes, tais como saberes práticos, teóricos, pedagógicos e experienciais, a partir de autores consagrados na área da educação. A compreensão desses conceitos é fundamental para delimitar o escopo do estudo e para analisar de que maneira eles se manifestam na formação inicial do professor de Língua Inglesa.

O subtítulo "Saberes Docentes e sua Mobilização" foca no processo pelo qual esses saberes são ativados no contexto da formação e da prática docente. Será discutido como ocorre a mobilização dos saberes em situações concretas de ensino, considerando aspectos como a reflexão crítica, a prática pedagógica e a adaptação a diferentes contextos educacionais. A análise busca evidenciar a complexidade desse processo, que envolve tanto a internalização de conhecimentos quanto a capacidade de utilizá-los de forma articulada e significativa. Por fim, "Mobilização para Aprender Inglês como Segunda Língua" aborda especificamente a mobilização dos saberes docentes no contexto do ensino e da aprendizagem do Inglês como segunda língua. Serão discutidas as competências específicas necessárias para o ensino de uma língua estrangeira, bem como os desafios enfrentados pelos futuros professores nesse processo. O foco será compreender como os saberes adquiridos durante a formação inicial são aplicados para promover o aprendizado do Inglês de forma eficaz, considerando as particularidades linguísticas, culturais e pedagógicas envolvidas.

Assim, este capítulo visa fornecer uma base teórica abrangente que sustenta a pesquisa sobre saberes docentes na formação inicial de professores de Língua Inglesa, contribuindo para

uma compreensão mais aprofundada das dinâmicas envolvidas nesse processo.

2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DE PESQUISAS SOBRE SABERES DOCENTES

Este texto foi construído a partir de análises de pesquisas que compõem um estudo do Estado do Conhecimento, método que permite mapear e sistematizar a produção acadêmica sobre um determinado tema (Romanowski; Ens, 2006). No primeiro semestre de 2024, foram analisadas teses e dissertações defendidas entre os anos de 2019 e 2023, selecionadas a partir de bases de dados acadêmicos e critérios específicos, como a pertinência ao tema dos saberes docentes na formação inicial de professores de Língua Inglesa. O processo de análise envolveu a leitura integral dos trabalhos, a identificação de categorias emergentes e a sistematização das principais contribuições teóricas e metodológicas. A análise dos estudos revelou desafios inerentes à pesquisa do Estado do Conhecimento, tais como a diversidade de enfoques adotados pelos autores, a heterogeneidade dos referenciais teóricos e a necessidade de interpretar os dados à luz das políticas educacionais e da formação docente. Esse processo exigiu um esforço analítico rigoroso para identificar padrões, contrastes e lacunas nos estudos já produzidos. Agora, os achados dessa análise serão sintetizados, resultando em um panorama que destaca as investigações mais relevantes para esta dissertação. A seguir, será apresentado um relato resumido de algumas dessas pesquisas, com ênfase naquelas que dialogam diretamente com o tema deste estudo e que oferecem subsídios teóricos e metodológicos significativos para a compreensão da mobilização dos saberes docentes. Em síntese, essas pesquisadas publicadas em teses e dissertações de Almeida (2020), Casimiro (2020), Santos (2019), Trevisani (2020), D'Ambrosio (2023), Das Virgens (2020), Zenere (2023) e Klohn (2022) oferecem uma visão aprofundada e abrangente sobre a formação inicial de professores de Língua Inglesa.

Almeida (2020) aborda a formação inicial de professores e os saberes docentes a partir de uma perspectiva crítica, considerando as necessidades dos profissionais da educação frente às demandas contemporâneas. A pesquisa destaca a importância de uma formação mais reflexiva, que valorize o conhecimento prático e teórico do docente, integrando experiências vividas e contextos de sala de aula. Almeida sugere que a mobilização de saberes deve considerar tanto o contexto local como as influências externas, como as políticas educacionais e as inovações tecnológicas, para uma prática pedagógica mais eficaz e contextualizada. Já Casimiro (2020) propõe uma análise sobre a interação entre teoria e prática na formação docente, destacando como a formação inicial dos professores de Língua Inglesa precisa integrar essas duas dimensões. A autora aponta que o saber pedagógico não é apenas acadêmico, mas também

experiential, e que a formação deve proporcionar momentos de reflexão crítica e análise prática das realidades escolares. Para Casimiro, a formação contínua e a reflexão sobre a prática são fundamentais para que os professores mobilizem seus saberes de maneira efetiva, enfrentando os desafios cotidianos da educação.

Almeida (2020) defende que a formação inicial dos professores deve ir além de um aprendizado teórico e se consolidar como um processo dinâmico, integrando experiências práticas e reflexivas. Para ele, a mobilização de saberes docentes deve considerar tanto o contexto local quanto as influências externas, como as políticas educacionais e as inovações tecnológicas. Essa reflexão se alinha com a ideia de Casimiro (2020), que enfatiza a relação entre teoria e prática, destacando a necessidade de uma formação que favoreça a reflexão contínua e a análise crítica da realidade escolar. Casimiro aponta que os professores, ao se depararem com a realidade da sala de aula, devem ser capazes de mobilizar saberes teóricos e práticos de forma integrada, o que implica uma formação que seja tanto acadêmica quanto experiential.

A dissertação de Santos (2019) explora como os saberes docentes se configuram no processo de formação inicial, com ênfase no impacto das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) sobre o plano de execução curricular de cursos de licenciatura. A autora argumenta que a formação de professores de Língua Inglesa precisa se ajustar às novas exigências sociais e educacionais, desenvolvendo competências não apenas linguísticas, mas também interculturais e tecnológicas. A pesquisa de Santos sugere que é necessário um trabalho interdisciplinar mais intenso durante a formação docente para que os professores possam atuar de forma crítica e adaptativa nas escolas. Santos (2019) também destaca o impacto das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) no plano de execução curricular dos cursos de licenciatura, argumentando que a formação de professores de Língua Inglesa deve se ajustar às novas demandas educacionais e sociais. Para a autora, a formação docente deve abarcar competências linguísticas, interculturais e tecnológicas, preparando os professores para os desafios da contemporaneidade. Essa visão se alinha com a de Trevisani (2020), que investiga como os saberes acadêmicos adquiridos durante a formação inicial se conectam com as práticas pedagógicas no dia a dia da sala de aula. Trevisani observa que muitos docentes enfrentam um descompasso entre o que aprendem na universidade e o que realmente necessitam para resolver os problemas da sala de aula, o que evidencia a necessidade de uma formação mais integrada e reflexiva. Trevisani (2020) investiga a relação entre as práticas pedagógicas de professores de Língua Inglesa e os saberes acadêmicos adquiridos na formação inicial. Segundo a autora, os docentes frequentemente enfrentam um descompasso entre as teorias aprendidas nas

universidades e as práticas exigidas nas escolas. A pesquisa de Trevisani enfatiza a importância de proporcionar aos futuros professores um ambiente de formação que incentive a resolução de problemas reais e a análise crítica das situações do cotidiano escolar. Para ela, os saberes docentes devem ser continuamente questionados e revisados à medida que os professores entram em contato com a realidade da sala de aula.

D'Ambrosio (2023), em sua dissertação, propõe uma reflexão sobre como os saberes docentes se constroem no encontro entre o docente e o aluno. Ela enfatiza a importância da formação que não apenas desenvolve habilidades pedagógicas, mas também permite que o professor se aproprie dos conhecimentos dos alunos, criando uma relação mais dialógica e inclusiva. A autora argumenta que o saber pedagógico não deve ser visto como algo pronto, mas como um processo contínuo de aprendizado, onde as trocas de saberes entre professores e alunos desempenham um papel central no desenvolvimento da prática educativa. O trabalho de Das Virgens (2020) aborda os desafios enfrentados pelos professores de Língua Inglesa na construção de sua identidade profissional, destacando a importância da formação continuada para a atualização e ampliação dos saberes docentes. O autor analisa como as políticas educacionais, as mudanças nas demandas sociais e as novas tecnologias influenciam as práticas pedagógicas e os saberes dos professores. A pesquisa propõe uma reflexão sobre como os professores podem integrar esses fatores em sua prática, adaptando-se às novas realidades e mantendo uma postura crítica e ética diante dos desafios da educação.

A perspectiva de D'Ambrosio (2023) se soma a essa discussão ao sugerir que os saberes docentes não devem ser vistos apenas como algo a ser transmitido, mas como um processo contínuo de aprendizagem, no qual tanto professores quanto alunos estão envolvidos em uma troca constante de saberes. D'Ambrosio aponta a importância da construção de uma relação dialógica entre educador e educando, o que reforça a ideia de que os saberes docentes não são fixos, mas estão em constante construção. Esse aspecto da formação docente é complementado pela pesquisa de Das Virgens (2020), que examina a identidade profissional dos professores de Língua Inglesa e a necessidade de uma formação continuada. Para Das Virgens, os professores devem ser capazes de se adaptar às novas realidades educacionais, considerando as políticas educacionais e as transformações sociais e culturais.

Zenere (2023) apresenta uma análise sobre os saberes docentes no contexto da formação inicial de professores, focando na educação a distância e na formação híbrida. A autora argumenta que, apesar das vantagens da flexibilização no ensino, a formação docente precisa ser cuidadosa para não perder o caráter de interação e reflexão crítica. A pesquisa de Zenere (2023) sugere que os saberes docentes devem ser construídos de forma colaborativa, com a

utilização de novas tecnologias, mas sempre considerando as especificidades da realidade do professor e do aluno. No contexto atual, as novas tecnologias têm um papel fundamental na formação docente, e Zenere (2023) explora como a educação a distância e os modelos híbridos impactam essa formação. A autora enfatiza que, embora a flexibilidade do ensino a distância ofereça vantagens, é essencial que os professores continuem a desenvolver uma interação crítica com as tecnologias, sem perder a capacidade de reflexão sobre a prática pedagógica. A formação híbrida deve ser cuidadosa para não reduzir a formação a um processo tecnicista, mas sim para garantir que ela seja uma vivência enriquecedora tanto para o professor quanto para o aluno. Klohn (2022) explora os aspectos da formação docente que envolvem a mobilização de saberes na prática pedagógica, com foco na formação dos professores de Língua Inglesa para a Educação Básica. A autora defende que os saberes docentes não devem ser apenas transmitidos de forma passiva, mas sim ser resultado de um processo dinâmico e interativo, que envolve a reflexão crítica, a análise de práticas pedagógicas e a adaptação das metodologias ao contexto local. Klohn (2022) destaca ainda a importância da prática em contextos diversos, para que o futuro professor possa desenvolver uma visão mais ampla e crítica da educação. Por fim, Klohn (2022) reforça essa ideia, abordando a mobilização de saberes na prática pedagógica, defendendo que o saber pedagógico deve ser dinâmico e interativo, com ênfase na adaptação do professor às especificidades do contexto educacional em que está inserido.

A mobilização dos saberes docentes deve ser entendida como um processo contínuo, dinâmico e interativo, que integra teoria e prática, considerando as especificidades dos contextos social, político e tecnológico. A formação inicial deve ser capaz de preparar os professores para os desafios contemporâneos, desenvolvendo competências pedagógicas e interculturais, e promovendo uma reflexão crítica sobre a prática educacional.

A formação inicial, compreendida nas licenciaturas, deve reconhecer e valorizar o repertório de conhecimentos que os futuros professores já possuem, adquiridos durante sua Educação Básica. Isso implica em planos de execução curricular que não apenas transmitam conhecimentos teóricos sobre linguística, literatura e didática, mas que também proporcionem experiências práticas significativas e reflexivas. Adicionalmente, a formação continuada é frequentemente destacada como essencial para o desenvolvimento profissional dos professores. Estudos indicam que cursos de extensão e pós-graduações (*lato sensu* e *stricto sensu*) são fundamentais para a atualização e aprofundamento dos saberes docentes. No entanto, há uma necessidade de articular essas diferentes fases de formação (inicial e continuada) de modo a promover uma formação permanente, que acompanhe o docente ao longo de toda a sua carreira. Ao analisar as teses e dissertações sobre os saberes docentes dos professores de Educação

Básica de Língua Inglesa, é evidente a necessidade de um enfoque integrador na formação desses licenciandos. Essa formação pode não apenas transmitir conhecimentos específicos da área, mas também valorizar e ampliar os saberes adquiridos ao longo da trajetória educacional, promovendo uma prática pedagógica reflexiva e contínua. Esta análise de estudos sobre os saberes docentes amplia a compreensão da complexidade envolvida na formação de professores de Língua Inglesa para a Educação Básica. Ao identificar e valorizar a diversidade de saberes que fundamentam a prática pedagógica, esse processo não apenas fortalece a formação dos licenciandos, mas também contribui para o aprimoramento das práticas educacionais, promovendo uma educação mais qualificada e acessível a todos os alunos.

Para compreender os diversos conceitos de saberes docentes, opto por apresentar, na seguinte ordem, as sistematizações de Maurice Tardif (2010), Phillippe Perrenoud (2001, 2000), Selma Pimenta (2008, 2005, 2012), Paulo Freire (1996), Antonio Nóvoa (1992, 1995, 1997, 2002, 2019, 2017, 2022) e Clermont Gauthier *et al.* (2006), pois são alguns dos autores que categorizam, numa certa medida, os saberes docentes, e são frequentemente citados nas pesquisas na área de Educação.

Tardif (2010) apresenta uma visão sobre a hierarquia dos saberes docentes, tecendo uma análise crítica da desvalorização dos professores em relação aos saberes que eles "utilizam". Segundo o autor, os saberes da formação profissional, disciplinares e curriculares não são "produzidos" pelos docentes, mas sim incorporados ao seu trabalho. Isso significa que os professores não têm autonomia total sobre o que aprendem em sua formação ou sobre os conteúdos que ensinam nas escolas. Essa produção e legitimação dos saberes, segundo Tardif, recaem sobre os formadores, universidades e escolas. Em contrapartida, os saberes experienciais dos docentes emergem da prática cotidiana, moldados pela interação com outros indivíduos (alunos, colegas) e pelo ambiente escolar, com suas regras e particularidades. Essa natureza contextual e relacional dos saberes experienciais os torna, na visão de Tardif, mais relevantes e valiosos para a docência.

A partir dessa distinção, Tardif (2010) propõe uma hierarquia entre os saberes docentes, em que os saberes experienciais ocupam o topo. Isso se justifica pelo fato de que os saberes experienciais integram e testam os demais saberes: na prática, os professores colocam à prova os saberes adquiridos na formação, disciplinares e curriculares, selecionando o que consideram útil e descartando o que parece inútil ou abstrato. Os saberes experienciais são contextualizados e adaptáveis: moldam-se à realidade da sala de aula e às necessidades dos alunos, permitindo aos professores uma atuação mais flexível e eficaz. A prática docente é um processo constante de aprendizagem, onde os professores aprimoram seus saberes experienciais a partir da reflexão

crítica sobre suas ações. Embora a análise de Tardif seja perspicaz, cabe ressaltar que a hierarquia dos saberes docentes é um tema complexo e multifacetado. Em suma, os saberes dos professores:

[...] não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependem de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas *que estão todos relacionados com seu trabalho*. Além disso, não correspondem, ou pelo menos muito pouco, aos conhecimentos teóricos obtidos na universidade e produzidos pela pesquisa na área da Educação: para os professores de profissão, a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber-ensinar (Tardif, 2010, p. 61).

Podemos concluir que Tardif (2010) atribui ao saber experiencial o papel principal, porém, não único, para a constituição de seus saberes profissionais, à medida em que é na própria prática que todos os seus outros saberes são desenvolvidos, testados e avaliados. Maurice Tardif destaca que a interação entre os diferentes saberes docentes é fundamental para a prática profissional dos professores. Essa interação forma um saber docente complexo e dinâmico que é essencial para enfrentar os desafios da educação. Os professores não utilizam os saberes de maneira isolada. Na prática, eles combinam conhecimentos adquiridos durante a formação, experiências vividas em sala de aula e entendimentos específicos das disciplinas que ensinam. Essa integração permite que os professores adaptem suas estratégias de ensino às necessidades e contextos específicos de seus alunos.

No Quadro 1, apresentamos os saberes docentes propostos por Tardif (2010).

Quadro 1 – Saberes docentes segundo Tardif (2010)

Os saberes da formação profissional	Saberes transmitidos pelas escolas normais, faculdades de ciências da educação, instituições de formação de professores.
Os saberes disciplinares	Saberes dos diversos campos do conhecimento, integrados nas universidades sob forma de disciplinas.
Os saberes curriculares	Os programas (objetivos, métodos e conteúdos) que devem ser apropriados e aplicados pelos professores.
Os saberes experienciais	Incorporados pela sua experiência individual, coletiva e de habilidades do saber-fazer e de saber-ser. Baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio.

Fonte: a autora (2024) baseada em Tardif (2010).

A reflexão sobre a prática é um elemento central na interação dos saberes. Tardif destaca que os professores constantemente refletem sobre suas experiências e práticas, avaliando o que funciona e o que não funciona. Essa reflexão crítica ajuda a integrar os diferentes saberes e a desenvolver novas abordagens pedagógicas. A interação dos saberes permite aos professores

serem flexíveis e adaptáveis. Diante de diferentes contextos e desafios, eles podem ajustar suas práticas, combinando conhecimentos teóricos, curriculares, pedagógicos e experienciais. Essa capacidade de adaptação é crucial para lidar com as variadas e muitas vezes imprevisíveis situações que surgem na sala de aula. Tardif também enfatiza que a construção dos saberes docentes é um processo coletivo e colaborativo. Professores aprendem uns com os outros através do compartilhamento de experiências, discussões e colaboração. Essa troca entre pares contribui para a integração e evolução dos saberes docentes.

Os saberes docentes são sempre contextualizados. Para Tardif (2010), o conhecimento que um professor aplica não é apenas teórico, mas é modificado e adaptado ao contexto específico de sua escola, comunidade e sala de aula. Essa contextualização é parte integrante da interação entre os saberes, garantindo que a prática pedagógica seja relevante e eficaz. A interação entre os saberes é um processo contínuo ao longo da carreira docente. À medida que os professores ganham mais experiência e continuam sua formação, os saberes se transformam e se enriquecem. Esse desenvolvimento contínuo é fundamental para a melhoria constante da prática docente e para a capacidade dos professores de responder às mudanças e às novas demandas educacionais.

Perrenoud (2001) aborda os saberes docentes sob uma perspectiva de competências que os professores devem desenvolver para exercer sua profissão de maneira eficaz. Ele foca particularmente nas competências profissionais e na construção social dos saberes docentes. Perrenoud (2001) propõe um modelo de competências profissionais que os professores precisam desenvolver. Essas competências são uma combinação de conhecimentos teóricos, habilidades práticas e atitudes profissionais. Ele identifica várias competências essenciais, como: organizar e animar situações de aprendizagem; gerir a progressão das aprendizagens; conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação; envolver os alunos na construção de seus conhecimentos; trabalhar em equipe; participar da gestão da escola; informar e envolver os pais; utilizar novas tecnologias; enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; gerir a própria formação contínua.

Assim como Tardif (2010), Perrenoud (2000) valoriza os saberes adquiridos pela experiência prática. Ele argumenta que a experiência de ensino diário é fundamental para a construção de competências profissionais, pois permite aos professores desenvolverem intuições, estratégias e soluções para problemas pedagógicos que não podem ser ensinados teoricamente. Perrenoud (2000) enfatiza a importância da reflexão na ação e sobre a ação. A reflexão na ação refere-se à capacidade dos professores de refletirem e ajustarem suas práticas enquanto ensinam. A reflexão sobre a ação é a análise posterior das práticas, buscando entender

o que funcionou e o que pode ser melhorado. Para Perrenoud (2000), a formação inicial dos professores é apenas o começo de um processo de aprendizagem contínua, ele defende a necessidade de desenvolvimento profissional contínuo, através de formações, leituras e trocas com colegas, para que os professores possam adaptar-se às mudanças na educação e na sociedade.

Perrenoud (2000) destaca que os professores devem entender o ambiente sociocultural dos alunos, as dinâmicas da escola e as expectativas da comunidade para adaptar suas práticas pedagógicas de maneira eficaz. Segundo Perrenoud (2000, p. 30): “Competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações”. Ele destaca a necessidade de contextualizar os saberes docentes, pois acredita que os conhecimentos pedagógicos devem ser adaptados às realidades específicas de cada contexto escolar, levando em conta as particularidades dos alunos, da comunidade e das condições materiais e institucionais.

Os saberes docentes na visão de Perrenoud podem ser vistos, sintetizados, no Quadro 2, abaixo.

Quadro 2 – Saberes docentes segundo Perrenoud (2001)

(continua)

Os saberes disciplinares	Conhecimento profundo dos conteúdos que serão ensinados. Isso inclui não apenas o conhecimento factual, mas também uma compreensão das estruturas epistemológicas das disciplinas.
Os saberes pedagógicos	Conhecimento sobre métodos e técnicas de ensino. Isso abrange estratégias de ensino, gestão de sala de aula, avaliação de aprendizagem, e a capacidade de adaptar o ensino às necessidades dos alunos.
Os saberes curriculares	Conhecimento sobre os programas e currículos escolares, incluindo a compreensão de como os conteúdos disciplinares estão organizados e sequenciados ao longo do tempo.
Os saberes experienciais	Conhecimento adquirido pela experiência prática de ensinar. Isso inclui a habilidade de refletir sobre a prática e aprender com a experiência cotidiana na sala de aula.

(conclusão)

Saberes Institucionais	Conhecimento sobre o funcionamento das instituições educacionais, incluindo as políticas educacionais, a cultura escolar, e as dinâmicas de poder e hierarquia dentro das escolas.
Saberes Interpessoais	Habilidades relacionadas à comunicação e interação com os alunos, colegas, pais e a comunidade. Isso inclui a empatia, a escuta ativa e a habilidade de construir relações positivas e de colaboração.

Fonte: a autora (2024) baseada em Perrenoud (2001).

Perrenoud (2001) enfatiza a reflexão na ação e sobre a ação como formas de desenvolver os saberes docentes, uma ideia que encontra eco na prática reflexiva defendida por Pimenta (2008). Ambos concordam que a formação de professores deve ir além do simples conhecimento de conteúdos, envolvendo o desenvolvimento de competências que permitam aos professores enfrentar os desafios diários da prática docente. Pimenta (2008) destaca a importância da práxis na formação dos professores, defendendo que a teoria e a prática estão intrinsecamente ligadas. A práxis é fundamental para a construção dos saberes docentes, pois permite que os professores desenvolvam um conhecimento crítico e reflexivo sobre sua prática. Pimenta (2008) enfatiza que os saberes da experiência são construídos a partir das vivências dos professores em sala de aula e na interação com os alunos. Esses saberes são únicos e contextuais, refletindo a realidade concreta da prática docente. Ela argumenta que a formação continuada é essencial para o desenvolvimento dos saberes docentes. Pimenta (2008) defende a ideia de que a formação dos professores não termina com a graduação, mas deve ser um processo contínuo ao longo de toda a carreira docente. Tardif (2010) fala sobre a experiência como uma fonte vital de saberes docentes, o que é uma perspectiva compartilhada por Pimenta (2008). Ambos enfatizam a importância dos saberes adquiridos através da prática docente. No Quadro 3, os saberes docentes segundo Pimenta (2008) são sintetizados.

Quadro 3 – Saberes docentes segundo Pimenta (2008)

Saberes da Experiência	Conhecimentos adquiridos pela prática e pela reflexão sobre a prática. Esses saberes são construídos no dia a dia do trabalho docente e são essenciais para o desenvolvimento da identidade profissional.
Saberes Pedagógicos	Conhecimentos sobre métodos e técnicas de ensino, gestão da sala de aula, planejamento pedagógico e avaliação. Esses saberes envolvem a compreensão das teorias pedagógicas e a capacidade de aplicá-las na prática.
Saberes Disciplinares	Conhecimento profundo sobre a disciplina que se ensina. Incluem os conteúdos específicos da área de atuação do professor e são fundamentais para a construção da competência docente.
Saberes Curriculares	Conhecimentos relacionados aos planos de execução curricular e programas educacionais. Envolvem a compreensão das diretrizes curriculares e a capacidade de desenvolver e adaptar o plano de execução curricular às necessidades dos alunos.
Saberes Contextuais	Conhecimentos sobre o contexto social, cultural e institucional em que a prática docente ocorre. Esses saberes ajudam o professor a entender e responder às especificidades do ambiente em que atua.

Fonte: a autora (2024) baseada em Pimenta (2008).

Tanto Pimenta quanto Tardif (2010) veem a formação contínua como essencial para o desenvolvimento dos saberes docentes. Pimenta (2008) destaca a necessidade de formação ao longo da carreira, alinhando-se à visão de Tardif sobre o desenvolvimento profissional contínuo.

Freire (1996), um dos mais influentes professores brasileiros e teóricos da educação, trouxe contribuições significativas para a compreensão dos saberes docentes. Sua pedagogia, centrada na prática da libertação e da conscientização, oferece uma perspectiva única sobre o papel dos saberes na formação e na atuação dos professores. Freire (1996) enfatiza a importância da consciência crítica nos saberes docentes. Ele acredita que os professores devem não apenas transmitir conhecimentos, mas também desenvolver uma consciência crítica em seus alunos e em si mesmos, permitindo uma compreensão profunda das condições sociais e políticas que afetam a educação. O diálogo é central na pedagogia de Freire (1996). Ele vê o saber docente como algo que é construído coletivamente, através do diálogo entre professores e alunos. Esse processo dialógico permite a troca de experiências e conhecimentos, enriquecendo tanto os saberes dos docentes quanto os dos alunos.

Freire (1996) define a práxis como a ação e a reflexão crítica sobre o mundo para transformá-lo. Os saberes docentes, segundo Freire (1996), devem ser constantemente refletidos e reconstruídos através da práxis, a qual é considerada fundamental para o

desenvolvimento dos saberes, similar à ênfase que Tardif (2010) dá à experiência como uma fonte de saberes docentes. A prática docente não é apenas uma aplicação de teorias, mas um processo dinâmico de reflexão e ação transformadora. A práxis de Freire (1996) está alinhada com a prática reflexiva defendida por Pimenta. Ambos veem a reflexão crítica como essencial para a construção e desenvolvimento dos saberes docentes, que devem ser contextualizados e relevantes para a realidade dos alunos. Ele critica a educação bancária, onde o conhecimento é depositado nos alunos de forma descontextualizada, ao defender uma abordagem em que os conteúdos educativos estão ligados às experiências e ao contexto de vida dos estudantes. Freire (1996) e Perrenoud (2001) concordam sobre a importância da reflexão na prática docente. A práxis de Freire (1996) e a reflexão na ação de Perrenoud (2001) são conceitos que se complementam, destacando a necessidade de uma prática reflexiva e crítica. Os saberes de Freire (1996) encontram-se sintetizados no Quadro 4, abaixo.

Quadro 4 – Saberes docentes segundo Freire (1996)

Saberes Experienciais	Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas construir.
Saberes Disciplinares	Saber contextualizar o conteúdo com a realidade do aluno.
Saberes Institucionais	Saber que a prática educativa é um ato político.
Saberes Avaliativos	Não explicitamente tratado, mas parte da prática dialógica.
Saberes Pedagógicos	Saber dialogar e saber escutar.
Saberes Curriculares	Não explicitamente tratado, mas implícito no saber contextualizar.
Saberes da formação profissional	Saber humildade e amorosidade, estar em constante aprendizagem.
Saberes Contextuais	Saber contextos e intervenções críticas.

Fonte: a autora (2024) baseada em Freire (1996).

Para Freire (1996), a educação deve ser uma prática da liberdade, e os saberes docentes devem contribuir para a emancipação dos alunos. Os professores devem atuar como facilitadores desse processo, ajudando os alunos a desenvolverem a capacidade de pensar criticamente e agir sobre o mundo.

Nóvoa (1997) enfatiza a importância dos saberes construídos a partir da experiência cotidiana dos professores. Esses saberes são adquiridos através da prática diária e da interação constante com os alunos, colegas e a comunidade escolar. Eles são fundamentais para o

desenvolvimento da identidade profissional dos professores. Nóvoa (1997) e Tardif valorizam os saberes adquiridos através da experiência prática. A ênfase de Tardif nos saberes experienciais encontra eco nas ideias de Nóvoa (1997) sobre a importância dos saberes construídos no cotidiano escolar. Para Nóvoa (1997), os saberes docentes são profundamente influenciados pelo contexto em que a prática educativa ocorre. Ele defende que os professores devem ser capazes de adaptar seus conhecimentos e práticas às especificidades culturais, sociais e econômicas do ambiente em que atuam, destacando a relevância dos saberes adquiridos durante a formação inicial e continuada dos professores. Os professores devem ser capazes de refletir sobre sua prática e de identificar desafios e buscar soluções criativas e eficazes. Esse processo reflexivo é essencial para o desenvolvimento profissional contínuo. A prática reflexiva defendida por Pimenta (2012) é semelhante à ênfase de Nóvoa (1997) na importância da reflexão crítica na construção dos saberes docentes. Ambos veem a reflexão como essencial para a melhoria contínua da prática educativa. A ênfase de Perrenoud (2000) na reflexão sobre a ação e na formação contínua está alinhada com a visão de Nóvoa (1997) sobre a necessidade de uma prática reflexiva e de um desenvolvimento profissional contínuo e dinâmico. No Quadro 5, sintetizados, os saberes segundo Nóvoa (1995).

Quadro 5 – Saberes docentes segundo Nóvoa (1995)

Saberes da Experiência	Conhecimentos adquiridos ao longo da prática profissional, que são únicos e se desenvolvem com base na vivência cotidiana e na interação com os alunos.
Saberes da Formação	Conhecimentos teóricos e metodológicos adquiridos durante a formação inicial e contínua. Estes saberes são fundamentais para fundamentar a prática docente.
Saberes da Reflexão	A capacidade de refletir criticamente sobre a própria prática, promovendo um processo contínuo de autoavaliação e aperfeiçoamento profissional.
Saberes Pedagógicos	Conhecimentos sobre métodos, estratégias e técnicas de ensino que são essenciais para a organização e a condução do processo educativo.
Saberes Contextuais	Compreensão do contexto social, cultural e institucional em que a prática educativa ocorre, permitindo uma atuação mais adequada às necessidades dos alunos e da comunidade escolar.
Saberes de Inovação	Capacidade de inovar e adaptar-se às mudanças, utilizando novas tecnologias e abordagens pedagógicas para melhorar o ensino e a aprendizagem.
Saberes da Colaboração	Habilidades de trabalhar em equipe, colaborar com colegas, pais e outros membros da comunidade escolar, promovendo um ambiente educacional mais integrado e participativo.

Fonte: a autora (2024) baseada em Nóvoa (1995).

Nóvoa (1995) defende a colaboração entre professores como uma fonte rica de saberes. Ele vê a troca de experiências e conhecimentos entre pares como um meio eficaz de aprendizagem e desenvolvimento profissional. A construção de comunidades de prática é um elemento central na sua visão dos saberes docentes. Nóvoa (1995) e Freire (1996) valorizam a experiência prática dos professores. Nóvoa (1995) enfatiza os saberes experienciais adquiridos na prática cotidiana, enquanto Freire (1996) destaca a práxis como um processo de ação e reflexão crítica. Nóvoa (1995) vê a reflexão como essencial para o desenvolvimento profissional contínuo, enquanto Freire (1996) a considera fundamental para a conscientização e a transformação social. Ambos insistem na importância de contextualizar os saberes docentes. Nóvoa (1995) destaca a necessidade de adaptar os conhecimentos ao contexto escolar, enquanto Freire (1996) defende que a educação deve estar ligada às realidades de vida dos alunos. Ambos defendem a formação contínua dos professores. Nóvoa (1995) vê a formação como um processo dinâmico que integra saberes teóricos e práticos ao longo da carreira, enquanto Freire (1996) enfatiza a educação como um processo de crescimento e transformação constantes. A colaboração entre professores e o diálogo entre professores e alunos são vistos como fundamentais para o desenvolvimento dos saberes docentes por ambos os teóricos. Nóvoa (1995) enfatiza a construção de comunidades de prática, ao passo que Freire (1996) destaca o papel do diálogo na construção coletiva do conhecimento.

Gauthier *et al.* (2006) delineiam os saberes docentes em várias categorias essenciais para a formação e prática docente eficaz. Esses saberes incluem saberes disciplinares, que representam o conhecimento profundo sobre a matéria específica que o professor ensina, permitindo a transmissão clara e precisa dos conceitos. Há também os saberes curriculares, que englobam o conhecimento sobre os objetivos, conteúdos e métodos de ensino prescritos no plano de execução curricular escolar, alinhando, assim, as práticas pedagógicas com as diretrizes educacionais. Além disso, Gauthier *et al.* (2006) descrevem os saberes pedagógicos, que são as estratégias e métodos de ensino que facilitam a aprendizagem dos alunos, incluindo a compreensão de teorias educacionais e técnicas de ensino. Outro saber destacado por Gauthier *et al.* (2006) é o saber experiencial, que é o conhecimento adquirido pela prática de ensino, desenvolvido ao longo da carreira do professor através da reflexão sobre a prática e a interação com os alunos. Por fim, Gauthier *et al.* (2006) mencionam os saberes profissionais, que abrangem o conhecimento sobre a ética profissional, normas e regulamentos da profissão docente, e incluem a compreensão das responsabilidades e do papel do professor na sociedade.

No quadro 6, sintetizados, estão os saberes segundo Gauthier *et al.* (2006).

Quadro 6 – Saberes docentes segundo Gauthier *et al.* (2006)

Saberes Disciplinares	Conhecimento profundo sobre a matéria específica que o professor ensina. Esse conhecimento permite que o professor transmita os conceitos de maneira clara e precisa.
Saberes Pedagógicos	Estratégias e métodos de ensino que facilitam a aprendizagem dos alunos. Esse saber inclui a compreensão de teorias educacionais e técnicas de ensino.
Saberes Profissionais	Conhecimento sobre a ética profissional, normas e regulamentos da profissão docente. Esse saber inclui a compreensão das responsabilidades e do papel do professor na sociedade.
Saberes Curriculares	Conhecimento sobre os objetivos, conteúdos e métodos de ensino prescritos no plano de execução curricular escolar. Esse saber alinha as práticas pedagógicas com as diretrizes educacionais.
Saberes Experienciais	Conhecimento adquirido pela prática de ensino. Esse saber é desenvolvido ao longo da carreira do professor, através da reflexão sobre a prática e da interação com os alunos.

Fonte: a autora (2024) baseada em Gauthier *et al.* (2006).

Comparando essas ideias com as de Freire (1996), percebe-se que Gauthier *et al.* (2006) enfatizam a práxis, a integração entre teoria e prática, e a reflexão crítica e transformadora. Freire (1996) defende os saberes da dialogicidade e da libertação, focando na emancipação e na consciência crítica dos alunos. Embora ambos valorizem a prática reflexiva, Freire (1996) vai além ao enfatizar a educação como um ato político e libertador, enquanto Gauthier *et al.* (2006) focam mais nas categorias estruturadas de conhecimento profissional. Nóvoa (2002) destaca os saberes de identidade profissional, saberes da prática reflexiva e saberes contextuais, enfatizando a construção de uma identidade profissional sólida e a reflexão crítica sobre a prática. Nóvoa (2002) e Gauthier *et al.* (2006) concordam sobre a importância da reflexão sobre a prática e a identidade profissional. No entanto, Nóvoa (2002) dá mais ênfase ao contexto social e cultural, ao passo que Gauthier *et al.* (2006) se concentram mais nas categorias específicas de conhecimento. Tardif (2010) identifica saberes experienciais, acadêmicos, profissionais e curriculares, enfatizando a importância do conhecimento adquirido pela prática cotidiana e pela formação teórica. Tardif e Gauthier *et al.* (2006) têm categorias semelhantes, mas Tardif (2010) destaca a distinção entre conhecimento acadêmico e prático de maneira mais explícita. Ambos valorizam a integração desses saberes na prática docente.

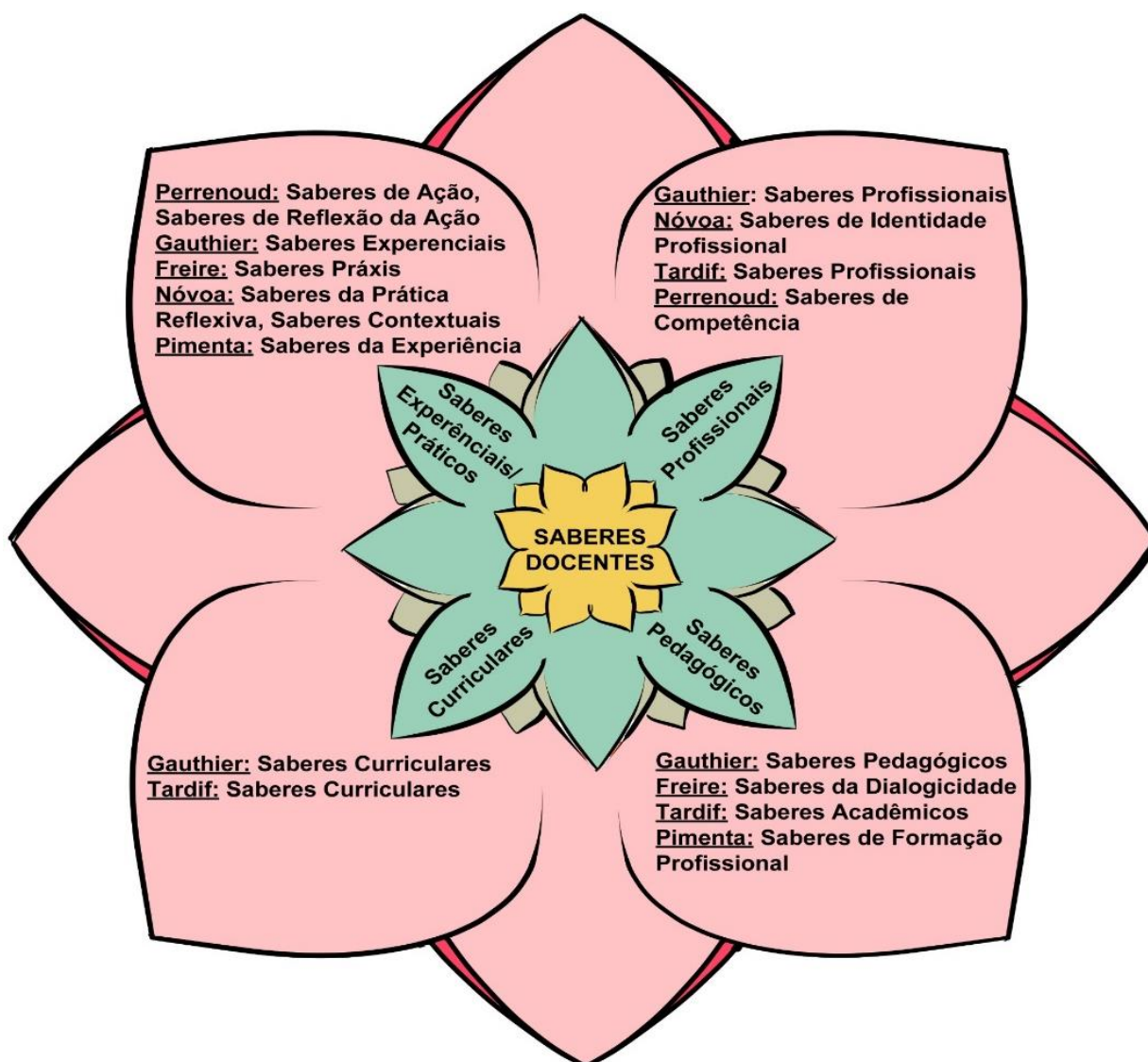
Perrenoud (2001) foca nos saberes de competência, ação e reflexão na ação, enfatizando a capacidade de mobilizar conhecimentos em situações complexas e dinâmicas e a inovação constante. Perrenoud (2001) e Gauthier *et al.* (2006) compartilham a ênfase na prática reflexiva e nas competências profissionais. No entanto, Perrenoud (2001) coloca mais ênfase na inovação e na adaptação às mudanças, enquanto Gauthier *et al.* (2006) categorizam os saberes de forma mais estática. Pimenta (2012) destaca os saberes da formação profissional e os saberes da

experiência, enfatizando a integração dos conhecimentos teóricos e práticos adquiridos durante a formação e a prática docente. Pimenta (2012) e Gauthier *et al.* (2006) compartilham a ênfase na formação profissional e na experiência prática. Pimenta (2012), no entanto, destaca a formação inicial e continuada como um processo contínuo; em contrapartida, Gauthier *et al.* (2006) categorizam os saberes de forma mais específica. Os saberes docentes, segundo Gauthier *et al.* (2006), fornecem uma estrutura abrangente e detalhada dos conhecimentos necessários para a prática docente. Comparando com outros teóricos como Freire (1996), Nóvoa (1992), Tardif (2010), Perrenoud (2001) e Pimenta (2012), observam-se pontos em comum, como a importância da prática reflexiva e a integração de conhecimentos teóricos e práticos. No entanto, cada teórico traz sua própria ênfase e perspectiva, enriquecendo a compreensão dos saberes necessários para formar professores eficazes e inovadores.

Nóvoa (2002) argumenta que o modelo tradicional de organização escolar enfrenta desafios diante das novas demandas educacionais do século XXI. Emergem novos modelos educativos que visam não só à diversidade cultural, mas também novas finalidades educativas, exigindo uma escola mais flexível e adaptável. Essas mudanças têm impactado diretamente os professores, que enfrentam a necessidade constante de atualização e adaptação. Suas atribuições agora incluem a gestão pedagógica na sala de aula, a adaptação a novos modelos educativos, a diversidade crescente dos alunos e o suporte socioemocional que oferecem. Diante desse contexto imprevisível, o professor precisa mobilizar diversas capacidades para lidar com múltiplas situações simultaneamente. Isso envolve desde habilidades pedagógicas refinadas até competências emocionais para apoiar o desenvolvimento integral dos alunos. Essa visão ampliada da profissão docente não apenas reconhece seu papel central na educação, mas também destaca a necessidade contínua de desenvolvimento profissional e adaptação às rápidas transformações sociais e educacionais.

A síntese das perspectivas destes cinco autores revela uma visão complexa e interligada dos saberes docentes, na qual a experiência e a prática reflexiva são centrais para todos, destacando a importância da vivência cotidiana e da reflexão crítica. Consciência crítica e práxis são enfatizadas especialmente por Freire (1996), mas encontram eco nos outros autores que também veem a educação como um processo transformador e emancipatório. Esses conceitos, quando integrados, oferecem uma base robusta para a formação e a prática docentes, promovendo uma educação mais reflexiva, contextualizada e voltada para a transformação social.

Figura 1 – Mandala dos saberes docentes em Perrenoud (2001), Gauthier *et al.* (2006), Freire (1996), Nóvoa (2002) e Pimenta (2012)



Fonte: a autora (2024).²

A mandala dos saberes docentes, na Figura 1, ilustra visualmente como os diferentes autores contribuem para uma compreensão holística dos conhecimentos essenciais para a prática docente. Embora cada autor tenha suas próprias categorias e ênfases, há uma clara interseção nos saberes experienciais/práticos, pedagógicos, profissionais e curriculares. Essa sobreposição sublinha a importância de uma abordagem integrada e reflexiva na formação de professores, onde a prática, a teoria, a ética profissional e o alinhamento curricular são interdependentes e essenciais para a eficácia educativa. Essa integração demonstra que, apesar

² Design por Emmanuel Rambo dos Santos.

das diferentes perspectivas, os teóricos concordam sobre a necessidade de um desenvolvimento contínuo e holístico do professor, preparado para enfrentar os desafios educacionais contemporâneos.

A contribuição de autores como Tardif, Novoa, Pimenta, Perrenoud, Freire e Gauthier *et al.* foi fundamental para a compreensão dos diferentes aspectos que compõem o conhecimento pedagógico e sua aplicação prática. Seus estudos e teorias ajudaram a iluminar o complexo processo de formação de professores, oferecendo uma base sólida para o desenvolvimento desta dissertação de mestrado.

2.2 SABERES DOCENTES E SUA MOBILIZAÇÃO

A constituição dos saberes que compõem a atuação do professor envolve múltiplas dimensões, incluindo a transmissão de informações, dados, concepções e princípios, bem como a produção de novos conhecimentos. Nesse sentido, Tardif (2010, p. 31) ressalta que “parece banal, mas um professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros”. No entanto, essa afirmação suscita reflexões mais aprofundadas, uma vez que, em um passado não tão distante, o domínio do conhecimento era considerado suficiente para o exercício da docência. No contexto contemporâneo, marcado por constantes transformações sociais e tecnológicas, torna-se imprescindível que o professor amplie continuamente suas competências para atender às demandas que emergem ao longo de sua trajetória profissional. Assim, o simples domínio do conhecimento não é mais suficiente para a prática docente.

Diante desse cenário, diversas questões emergem ao se investigar os saberes docentes. Uma das principais indagações refere-se ao papel do professor: ele deve ser concebido como um mero transmissor de conhecimento ou como um produtor de saberes? Tardif (2010, p. 33) contribui para essa reflexão ao afirmar que “o saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes [...] o status particular que os professores conferem aos saberes experienciais”. Essa perspectiva evidencia a complexidade da docência, que não se restringe à simples transmissão de conteúdos, mas envolve a articulação entre distintos saberes construídos ao longo da formação e da prática profissional.

A escola, enquanto instituição social, desempenha um papel central na disseminação e evolução dos saberes, ao mesmo tempo em que se insere em um contexto dinâmico de transformação cultural e científica. Assim, os saberes da humanidade não apenas evoluem, mas também se renovam continuamente, por meio de novas abordagens ainda não concebidas ou

plenamente mensuradas. Dessa forma, a aquisição de novos saberes é um processo contínuo, condicionado pelas práticas sociais, econômicas e educacionais vigentes. Esse fator influencia significativamente a relação entre os produtores de conhecimento (pesquisadores, técnicos) e aqueles que o transmitem (professores). No entanto, ao considerar a complexidade dos saberes docentes, verifica-se que o professor não pode ser reduzido a um simples reprodutor de conhecimentos elaborados por terceiros. Como destaca Tardif (2010, p. 36), a docência é caracterizada por um “saber plural, oriundo da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Dessa maneira, a prática docente se configura como um espaço de constante aprendizado e ressignificação, no qual o professor mobiliza múltiplas fontes de conhecimento para aprimorar sua atuação e responder às exigências contemporâneas da educação.

No contexto da formação de professores de línguas, a mobilização de saberes emerge como um conceito central, refletindo a interconexão entre conhecimentos teóricos, práticas pedagógicas e experiências pessoais. Segundo Cunha (2003), a mobilização de saberes é um processo dinâmico e complexo que envolve a articulação e a aplicação de conhecimentos em contextos diversos e situações práticas. A mobilização de saberes não se trata apenas de acumular informações, mas sim de integrar conhecimentos de diferentes áreas para resolver problemas concretos. Esse processo envolve a interligação de saberes teóricos e práticos, permitindo uma visão integral para a formação. Os saberes mobilizados devem ser contextualizados, ou seja, aplicados de acordo com as especificidades do ambiente e das situações em que se inserem. A contextualização permite que os conhecimentos sejam adaptados e utilizados de maneira eficaz, considerando as particularidades e necessidades do contexto. A mobilização de saberes exige flexibilidade e adaptabilidade por parte dos indivíduos. Isso significa que os saberes não são fixos ou estáticos, mas devem ser ajustados e modificados conforme as demandas e desafios encontrados. A capacidade de adaptação é crucial para a aplicação bem-sucedida dos conhecimentos e, para mobilizar saberes de maneira eficaz, é necessário um processo contínuo de reflexão crítica. Isso envolve questionar, analisar e avaliar os conhecimentos disponíveis, bem como suas aplicações práticas. A reflexão crítica permite uma compreensão mais profunda e uma utilização mais consciente dos saberes e sua mobilização, muitas vezes, ocorre em contextos colaborativos, onde a interação entre indivíduos com diferentes conhecimentos e experiências enriquece o processo. A troca de ideias e a cooperação são fundamentais para a construção e aplicação coletiva dos saberes.

A capacidade de mobilizar saberes é fundamental para que futuros professores possam não apenas dominar os conteúdos disciplinares, mas também desenvolver habilidades críticas e

reflexivas que os capacitem a enfrentar os desafios da prática docente. Mobilizar saberes implica reconhecer e integrar diferentes fontes de conhecimento, tais como teorias educacionais, metodologias de ensino e experiências práticas acumuladas ao longo da formação. Esse processo é especialmente relevante na formação de professores de línguas, na qual a interação entre o conhecimento linguístico e pedagógico é crucial para o sucesso da prática docente. A construção de uma identidade profissional sólida e a adaptação às necessidades dos alunos exigem que os futuros professores sejam capazes de articular e aplicar saberes em contextos variados e desafiadores. A capacidade dos professores de aplicar de forma eficaz os conhecimentos teóricos e práticos adquiridos em contextos educativos específicos refere-se à mobilização dos saberes docentes. Esse conceito não se limita apenas à transmissão de informações ou conteúdos, mas envolve também a adaptação desses saberes às necessidades dos alunos e às características do ambiente escolar. Ao longo da história, a estruturação gradual do sistema educacional e sua expansão para atender a uma crescente população exigiram não apenas um aumento na quantidade de professores, mas também a formalização de sua formação profissional. Inicialmente, a formação do professor não era uma preocupação central. Contudo, à medida que as escolas se organizavam e se estabeleciam como instituições, a profissão docente passou a demandar técnicas específicas de ensino. Esse movimento colocou os professores no centro de debates sobre sua formação, profissionalização, identidade e os desafios intrínsecos ao exercício da profissão. Essas transformações não apenas ampliaram as responsabilidades dos professores, mas também redefiniram sua função social ao longo dos diferentes períodos históricos (Magela, 2022).

Cunha (2003) sugere que a formação de professores deve incluir experiências práticas, como estágios e práticas pedagógicas supervisionadas, para permitir a mobilização de saberes. Ela argumenta que os cursos de formação devem promover a reflexão crítica, permitindo que os futuros docentes conectem teoria e prática de maneira significativa. Nesse sentido, a mobilização de saberes está intimamente ligada à práxis educativa, ou seja, à prática refletida e transformadora no campo da educação. Isso significa que os conhecimentos são mobilizados não apenas para transmitir informações, mas para promover mudanças e melhorias na prática educativa; é um processo complexo que envolve a integração, contextualização, adaptação, reflexão crítica, colaboração e formação continuada. Esses elementos são essenciais para a aplicação eficaz dos conhecimentos em contextos diversos, promovendo uma educação mais dinâmica, reflexiva e transformadora.

A mobilização dos saberes docentes, segundo Vasconcellos (1996), envolve a integração e aplicação de diferentes tipos de conhecimento que os professores possuem para

promover uma educação de qualidade. Esse processo é fundamental para enfrentar os desafios da sala de aula e para responder às necessidades dos alunos de maneira eficaz. Ele enfatiza a importância de uma abordagem pedagógica que promova a participação ativa dos alunos no processo de construção do conhecimento. Defende, dessa forma, uma prática docente que vá além da simples transmissão de conteúdos, incentivando a reflexão crítica e a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos. Vasconcellos (1996) propõe o uso de metodologias ativas como forma de mobilizar os saberes docentes e facilitar a construção do conhecimento pelos alunos. Algumas dessas metodologias incluem a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), que envolve a apresentação de problemas reais que os alunos devem resolver, incentivando o diálogo conjunto de prática e conhecimentos teóricos; projetos interdisciplinares que promovem a integração de diferentes áreas do conhecimento, ajudando os alunos a verem as conexões entre os conteúdos aprendidos; discussões e debates que estimulem a reflexão crítica e a troca de ideias entre os alunos, enriquecendo o processo de aprendizagem.

Para Vasconcellos (2011), a reflexão crítica sobre a prática docente é fundamental para a mobilização dos saberes. Ele argumenta que os professores devem constantemente avaliar e refletir sobre suas práticas, buscando formas de aprimorá-las. Além disso, a formação contínua é crucial para que os docentes se mantenham atualizados e desenvolvam novas competências.

A mobilização dos saberes docentes enfrenta desafios como a resistência à mudança, a falta de recursos e o tempo limitado para a formação contínua. Vasconcellos (1996) ainda sugere algumas estratégias para superar esses desafios, incluindo comunidades de prática, onde grupos de professores se reúnem regularmente para compartilhar experiências e discutir práticas pedagógicas; parcerias com instituições de ensino superior, para promover a atualização constante dos saberes teóricos e metodológicos e o uso de tecnologias educacionais para facilitar o acesso a novos conhecimentos e recursos pedagógicos. Através de metodologias ativas, reflexão crítica e formação contínua, os professores podem mobilizar seus saberes de forma eficaz, promovendo uma educação de qualidade que atenda às necessidades e expectativas dos alunos.

A docência não se configura como uma atividade meramente burocrática ou tecnicista, na qual se adquirem conhecimentos e habilidades de forma mecânica e instrumental. Pelo contrário, o ensino envolve um processo dinâmico e reflexivo, no qual o professor atua como mediador do conhecimento, contribuindo para a humanização dos alunos em seus contextos históricos e sociais. Dessa forma, a formação docente não deve se restringir à transmissão de conteúdos teóricos e práticos isolados, mas deve promover o desenvolvimento de uma compreensão crítica sobre o papel do educador na sociedade. Essa construção deve ocorrer em

resposta às demandas e desafios inerentes ao ensino enquanto prática social. Assim, a licenciatura deve possibilitar a mobilização dos fundamentos teóricos da educação e da didática, essenciais para compreender o ensino como um fenômeno social, bem como fomentar a capacidade investigativa dos futuros docentes. Nesse sentido, ao refletirem sobre sua própria atuação, os professores em formação poderão constituir e transformar seus saberes e fazeres pedagógicos, promovendo um processo contínuo de construção de suas identidades profissionais. Pimenta (2005, p. 19) enfatiza que: “Mobilizar os saberes da experiência é, pois, o primeiro passo no nosso curso de didática que se propõe a mediar o processo de construção de identidade dos futuros professores”. Ao ingressarem em um curso de formação inicial, os estudantes trazem consigo conhecimentos prévios sobre a profissão docente, construídos a partir de suas experiências enquanto alunos. Essas vivências alimentam suas percepções sobre o que significa ser professor, evocando as memórias dos diversos professores que encontraram ao longo de sua trajetória escolar. Assim, os cursos de formação docente enfrentam o desafio de modificar essas representações preexistentes sobre o papel do professor, com o objetivo de promover uma transformação para que o aluno se torne, efetivamente, um educador. O grande desafio dos cursos de licenciatura é fazer os estudantes transcenderem de sua condição de discentes para a condição de futuros docentes, construindo, assim, suas identidades profissionais (Pimenta, 2005).

Os saberes docentes devem ser mobilizados a partir da prática de ensino, e não devem ser trabalhados de forma isolada ou descontextualizada das questões e desafios reais enfrentados pela profissão. A prática de ensino é, por sua natureza, complexa e envolve a práxis, que é a essência da correlação entre teoria e prática. Por isso, é fundamental que os cursos de formação de professores proporcionem o desenvolvimento de saberes que permitam aos futuros educadores realizar essas articulações de maneira eficaz, integrando conhecimentos teóricos com as demandas do cotidiano escolar.

Tardif (2010) destaca que essas interações entre a prática docente e os saberes são essenciais para a formação de um grupo social e profissional que depende, em grande parte, da capacidade de dominar, integrar e mobilizar esses saberes como condições indispensáveis à sua prática. Segundo ele:

[...] essas articulações entre a prática docente e os saberes fazem dos professores um grupo social e profissional cuja existência depende, em grande parte, de sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condições para a sua prática. [...] Nessa perspectiva, também seria de se esperar que ocorresse um certo reconhecimento social positivo do papel desempenhado pelos professores no processo de formação-produção dos saberes sociais (Tardif, 2010, p. 39).

As palavras de Tardif (2010) nos ajudam a entender a importância da mobilização dos diversos saberes docentes adquiridos ao longo da formação inicial, ressaltando a necessidade de um processo de ensino que seja profundamente conectado com as práticas cotidianas da profissão. Isso implica não apenas em aprender conteúdos teóricos, mas em saber aplicá-los de forma contextualizada, reconhecendo o papel fundamental do educador na transformação social e na formação de futuros cidadãos.

2.3 MOBILIZAÇÃO PARA APRENDER INGLÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA

A mobilização de saberes para os licenciandos em Língua Inglesa envolve a integração de diferentes tipos de conhecimentos necessários para formar professores competentes e eficazes. Esse processo inclui conhecimentos linguísticos, pedagógicos, culturais e tecnológicos, que devem ser desenvolvidos e articulados ao longo do curso de licenciatura. Os saberes linguísticos incluem o conhecimento aprofundado da Língua Inglesa em suas diversas dimensões: fonética, fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática. Licenciandos devem desenvolver proficiência na língua e compreender suas variações regionais e sociolinguísticas (Almeida Filho, 1993).

Segundo Schön (1983), a reflexão crítica sobre a prática pedagógica é vital para a mobilização dos saberes. Licenciandos devem ser incentivados a refletir sobre suas experiências de ensino, identificando sucessos e áreas para melhoria. A mobilização de saberes para licenciandos em Língua Inglesa é um processo complexo e multidimensional que requer a integração de conhecimentos linguísticos, pedagógicos, culturais e tecnológicos. Através de metodologias ativas, práticas reflexivas e estágios supervisionados, os futuros professores podem desenvolver as competências necessárias para enfrentar os desafios da sala de aula e proporcionar uma educação de qualidade, pois o ensino da Língua Inglesa pode contribuir significativamente para que o aluno ganhe uma bagagem cultural e linguística. O domínio da linguagem, tanto a materna quanto a Língua Inglesa, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões do mundo, produz conhecimento (Brasil, 1998). Ao contrário de idiomas que se desenvolveram dentro dos limites de um país (ou uma distinta região geográfica), o Inglês, desde o seu início, evoluiu atravessando fronteiras e, por conta de questões políticas, econômicas e militares, agregou traços de outras línguas ao longo do tempo e se transformou com a difusão da língua em todo o mundo. Aproximadamente 350 milhões de pessoas falam Inglês como idioma principal ao redor do mundo. Há mais de 50 países

onde o Inglês é a língua oficial ou o idioma principal (Fonseca, 2020).

A comunicação é essencial para diversas atividades humanas, como o acesso à informação, a expressão e defesa de pontos de vista, a construção de visões de mundo e a produção de conhecimento. O ensino da Língua Inglesa, nesse contexto, adquire uma relevância especial, não apenas como um componente curricular, mas como uma ferramenta para a ampliação das capacidades comunicativas e culturais dos alunos. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), de 1998, sublinham essa perspectiva, sugerindo que o ensino da Língua Inglesa deve ir além da simples aquisição de habilidades linguísticas. Ele deve contribuir para a formação de uma bagagem cultural e linguística, ampliando as oportunidades dos alunos de interagirem em um mundo cada vez mais globalizado. A fluência em Inglês pode abrir portas para o acesso a uma vasta gama de informações, tanto acadêmicas quanto culturais, disponíveis em um contexto global. Além disso, os PCNs orientam que o ensino de línguas estrangeiras, incluindo o Inglês, deve promover a inclusão e a vivência da cidadania no ambiente escolar. Isso implica um ensino que não apenas prepare os alunos para a comunicação intercultural, mas que também os incentive a refletir sobre seu lugar e papel na sociedade. O aprendizado da Língua Inglesa pode, assim, servir como um meio para discutir questões de cidadania, ética e diversidade cultural, ajudando os alunos a se tornarem cidadãos mais conscientes e engajados. Essa abordagem integradora do ensino de línguas estrangeiras reflete a visão de que a educação deve ser um processo que abrange não apenas o desenvolvimento de habilidades técnicas, mas também a formação de indivíduos capazes de pensar criticamente e participar ativamente da sociedade. Ao proporcionar uma educação linguística que valorize tanto o aspecto comunicativo quanto o cultural, os professores estão preparando os alunos para enfrentarem os desafios de um mundo interconectado, onde a habilidade de navegar entre diferentes culturas e contextos linguísticos é cada vez mais crucial.

Portanto, o domínio da língua materna e da Língua Inglesa não é apenas uma questão de competência linguística, mas uma chave para a participação plena na sociedade. Isso envolve a capacidade de acessar e criticar informações, expressar opiniões e perspectivas e contribuir para a construção coletiva do conhecimento. O ensino da Língua Inglesa, conforme orientado pelos PCNs, deve ser visto como um meio para empoderar os alunos, oferecendo-lhes as ferramentas necessárias para exercerem sua cidadania de maneira plena e consciente.

Penny Ur (1996) destaca que o aprendizado de uma língua estrangeira ocorre por meio da interação ativa dos alunos com o conhecimento linguístico, o que exige a mobilização de diferentes saberes. O professor, nesse contexto, desempenha um papel fundamental ao criar oportunidades para que os estudantes utilizem seus conhecimentos prévios, desenvolvam

estratégias cognitivas e participem de práticas comunicativas significativas. Assim, a mobilização dos saberes não se restringe ao domínio de regras gramaticais ou vocabulário, mas envolve a capacidade de integrar conhecimentos linguísticos, culturais e sociais em situações reais de comunicação. Além disso, Ur (1981) argumenta que a fluência na língua-alvo se desenvolve por meio da mobilização de saberes que permitam a negociação de significado e a adaptação a diferentes contextos comunicativos. Em sua obra *Discussions That Work*, a autora propõe atividades que incentivam os alunos a interagir de maneira autêntica, exigindo que mobilizem conhecimentos prévios e estratégias de comunicação. Essa abordagem reforça a ideia de que a aprendizagem de uma segunda língua é um processo dinâmico, no qual os aprendizes reorganizam continuamente seu repertório linguístico.

As ideias de Ur podem ser aprofundadas a partir da teoria sociointeracionista de Vygotsky (1987), que enfatiza o papel da interação social no processo de aprendizagem. No contexto da aprendizagem de uma segunda língua, isso implica que os alunos precisam de um espaço de interação onde possam mobilizar seus saberes com o suporte de colegas e professores.

Vygotsky (1987) realizou pesquisas significativas no campo da aprendizagem de línguas, mas ainda são escassos os estudos que adotam a perspectiva sociocultural vigotskiana no processo de ensino e aprendizagem de línguas (Takahashi; Austin; Morimoto, 2000). A teoria sociocultural da mente, inaugurada por Vygotsky (1987), postula que todas as funções psicológicas superiores, inerentes ao ser humano e de origem sociocultural, como atenção voluntária, memória, planejamento e aprendizagem, são processos mediados. Nessa mediação, os signos, especialmente a linguagem, constituem o meio fundamental para dominá-las e direcioná-las.

O reconhecimento da língua como prática social implica que a aprendizagem de uma segunda língua deve ser entendida como um processo que ocorre dentro de contextos socioculturais específicos. A interação social, portanto, desempenha um papel crucial na mediação da aprendizagem linguística. De acordo com Vygotsky (1987), o desenvolvimento cognitivo é profundamente influenciado pela interação com outras pessoas, especialmente com aquelas que possuem maior conhecimento ou habilidade na área em questão. Esse processo, conhecido como Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), é fundamental para a aquisição de novas habilidades e conhecimentos. Além disso, a teoria sociocultural sugere que a linguagem não é apenas um meio de comunicação, mas também uma ferramenta de pensamento e de construção de conhecimento. Quando os indivíduos interagem, eles não estão apenas trocando informações, mas também co-construindo significados e compreensões. Isso é particularmente relevante no contexto da aprendizagem de uma segunda língua, onde os aprendizes não só estão

adquirindo uma nova forma de expressão, mas também desenvolvendo novas maneiras de pensar e compreender o mundo.

Assim, incorporar a perspectiva sociocultural na pesquisa e na prática de ensino de segunda língua pode enriquecer significativamente a compreensão do processo de aprendizagem. Isso implica a necessidade de estratégias de ensino que promovam a interação social, a colaboração e a construção conjunta de conhecimento. A ênfase deve ser colocada em atividades que integrem a linguagem com contextos significativos e culturalmente relevantes, permitindo aos aprendizes desenvolverem competências linguísticas e cognitivas de maneira holística.

Tanto Vygotsky quanto Vasconcellos oferecem contribuições significativas para a compreensão da mobilização e do aprendizado, destacando a importância da interação social e do apoio pedagógico. Vygotsky (1987) introduziu o conceito de ZDP, que descreve a distância entre o que uma criança pode realizar sozinha e o que consegue alcançar com ajuda. Professores em formação devem aprender a identificar e atuar dentro dessa zona, oferecendo suporte adequado para promover o avanço dos alunos. Esse conceito ressalta a importância da mediação e do suporte de indivíduos mais experientes para que o aprendizado ocorra de maneira eficaz (Vygotsky, 1991). De forma semelhante, Vasconcellos (2004) valoriza o papel da interação social e da colaboração no processo educativo, considerando que a aprendizagem é potencializada quando os alunos são desafiados e apoiados adequadamente. Ambos os teóricos defendem que a aprendizagem deve ser um processo ativo e construtivo, no qual o conhecimento é construído através da atividade social e cultural. Vygotsky (1991) acredita que o aprendizado é mais eficaz quando envolve a participação ativa e a interação com outros indivíduos, enquanto Vasconcellos (2004) enfatiza que a aprendizagem se desenvolve quando os alunos estão envolvidos em atividades significativas e contextualizadas, que lhes permitem construir e mobilizar conhecimentos a partir de suas próprias experiências. Eles compartilham a perspectiva de que o conhecimento deve ser contextualizado e significativo para o aluno, pois a aprendizagem é mais eficaz quando é relevante para o contexto cultural e social do aluno, tendo a importância de conectar o conteúdo acadêmico com a realidade dos alunos, tornando-o mais pertinente e aplicável.

Essas ideias convergem para uma visão educacional que valoriza a interação, a mediação e o contexto como elementos centrais para a mobilização e construção do conhecimento, refletindo uma abordagem mais integradora e significativa para o processo de ensino-aprendizagem. Ao reconhecer a importância da teoria sociocultural de Vygotsky, pesquisadores e professores podem desenvolver abordagens mais integradas e eficazes para o ensino de

línguas, que valorizem a interação social e a mediação cultural como elementos centrais do processo de aprendizagem.

Ur (1996) sugere que a experiência em sala de aula e a reflexão sobre as práticas pedagógicas são fundamentais para a construção do saber docente. Dessa forma, o professor não apenas transmite conhecimento, mas também se apropria e ressignifica sua prática a partir das interações com os alunos e do contexto de ensino. Essa perspectiva se alinha à teoria de Vygotsky, que destaca a importância da aprendizagem mediada para o desenvolvimento cognitivo.

De acordo com Moratto (2014), o gerativismo é uma corrente da Linguística que teve início nos Estados Unidos, em 1957, e tem como nome principal o linguista Noam Chomsky. De acordo com a teoria gerativista, a criança já chega na escola com conhecimentos sobre a língua, daí porque é fundamental o professor estar instrumentalizado com as teorias linguísticas para poder conduzir seu trabalho de maneira mais consciente e qualificada. O gerativismo parte da ideia de que todo ser humano é biologicamente dotado da capacidade inata de adquirir uma língua, denominada faculdade da linguagem (De Liz; Trindade, 2016). Como diz Kennedy (2008):

Para Chomsky, a capacidade humana de falar e entender uma língua (pelo menos), isto é, o comportamento linguístico dos indivíduos, deve ser compreendida como o resultado de um dispositivo inato, uma capacidade genética e, portanto, interna ao organismo humano (e não completamente determinada pelo mundo exterior, como diziam os behavioristas), a qual deve estar fincada na biologia do cérebro/mente da espécie e é destinada a construir a competência linguística de um falante. Essa disposição inata para a competência linguística é o que ficou conhecido como faculdade da linguagem (Kenedy, 2008, p. 129).

O aprendizado da Língua Inglesa pode ser compreendido de maneira enriquecedora ao integrar as teorias de Vygotsky e Chomsky. Segundo Vygotsky (1987), o desenvolvimento cognitivo é profundamente influenciado pelo contexto social e pela interação com outros indivíduos. Ele propõe que a aquisição de uma segunda língua, como o Inglês, ocorre de maneira mais eficaz quando os aprendizes interagem em ambientes colaborativos, onde podem negociar significados e construir conhecimento de forma conjunta, com o apoio de colegas e professores mais experientes. Por outro lado, Chomsky (1965) enfatiza a existência de uma gramática universal inata, argumentando que os seres humanos possuem uma capacidade intrínseca para adquirir linguagem. De acordo com Chomsky (1965), os aprendizes de Inglês utilizam essa habilidade inata para internalizar as regras gramaticais da nova língua, mesmo que inconscientemente. A combinação dessas teorias sugere que o aprendizado de Inglês é tanto um processo social, mediado pela interação, quanto um processo cognitivo, apoiado por

estruturas mentais inatas.

Lantolf e Thorne (2006) argumentam que, de acordo com a teoria sociocultural, aprender uma nova língua é muito mais do que adquirir novos significantes para os já dados significados. É adquirir novos conhecimentos conceituais e/ou modificar os que já existem como uma maneira de mediar a interação de si mesmo com o mundo e de si mesmo com seu próprio funcionamento psicológico. Para Krashen (1987), a aquisição da língua é um processo inconsciente, ou seja, aqueles que adquirem a língua geralmente não estão conscientes do fato de que estão adquirindo a língua, estão somente conscientes do fato de que estão utilizando a língua para a comunicação.

Segundo Kawachi-Furlan *et al.* (2022), a mobilização de saberes na formação inicial do professor de Língua Inglesa nutre a prática docente, desde a bagagem pessoal e vivências até os saberes curriculares e científicos, destacando a relevância da formação como espaço para a troca de experiências e o aprimoramento das competências docentes, reconhecendo a indissociabilidade entre teoria e prática, defendendo uma formação que transcenda os muros da academia e se conecte com a realidade das escolas e dos alunos. Os saberes docentes transcendem os limites da universidade de várias maneiras, refletindo a importância da prática pedagógica e da experiência fora do ambiente acadêmico formal. Primeiramente, o conhecimento adquirido (construído) durante a formação de professores é levado para as salas de aula, onde os professores utilizam teorias e metodologias estudadas para enriquecer o processo de ensino e promover a aprendizagem dos alunos. Além disso, muitos professores buscam constantemente atualizar seus conhecimentos através de cursos de formação continuada, *workshops* e redes de colaboração profissional, ampliando e adaptando o que aprenderam na universidade para novas tendências e inovações educacionais. A pesquisa e a produção acadêmica também desempenham um papel crucial na transposição dos saberes docentes para além da universidade. Professores frequentemente se envolvem em estudos e publicações que não só aprofundam o conhecimento na área da educação, mas também influenciam práticas e teorias educacionais fora do ambiente acadêmico.

Segundo Nóvoa (1992), a participação em comunidades e redes profissionais permite que os conhecimentos e experiências dos professores sejam compartilhados, tanto em contextos locais quanto internacionais, promovendo a troca de melhores práticas e colaborações que vão além das fronteiras da universidade. Adicionalmente, os professores formados nas universidades, muitas vezes, tornam-se mentores e formadores de novos professores, ajudando a disseminar e aplicar saberes docentes em contextos variados, contribuindo para o desenvolvimento de futuras gerações de professores. Por fim, a interação com a comunidade

através de projetos educacionais e iniciativas públicas permite que os saberes docentes impactem diretamente a sociedade. Esses esforços não apenas promovem a educação, mas também demonstram como o conhecimento adquirido na universidade pode ter um efeito duradouro e abrangente, alcançando diversos setores da comunidade e enriquecendo a prática educativa de forma significativa. Além disso, os saberes docentes podem contribuir para a formulação de políticas educacionais e curriculares, com professores e pesquisadores colaborando com órgãos governamentais e instituições para aprimorar o sistema educacional.

A análise realizada neste capítulo permite afirmar que os saberes docentes mobilizados na formação inicial de professores de Língua Inglesa são complexos, dinâmicos e interdependentes. A abordagem teórica articulada por autores clássicos como Tardif (2010), Nóvoa (1992, 1995, 2002, 2017, 2019) Pimenta (2008, 2005, 2012), Freire (1996), Perrenoud (2000, 2001) e Gauthier *et al.* (2006) evidencia que o saber docente não pode ser compreendido como um corpo fixo e transmissível de conhecimentos, mas sim como uma construção progressiva e situada, resultado de práticas reflexivas, interações sociais e experiências vividas. Este entendimento nos conduz a considerar, com base em Ball (1994), o discurso sobre os saberes docentes como uma construção política e ideológica — um discurso de política pública, ainda que oriundo do campo teórico. Segundo Ball (1994), os discursos que circulam na formulação das políticas educacionais e nos textos acadêmicos carregam em si marcas de contextos de produção, cujas motivações, crenças e pressupostos revelam disputas por legitimidade, poder e autoridade epistemológica. Ao interpretarmos esse capítulo como um texto inscrito no contexto da produção de política discursiva, reconhecemos que as escolhas teóricas (como a ênfase nos saberes experienciais, na reflexão crítica e na práxis) não são neutras. Elas estão ancoradas em valores humanistas, em uma tradição pedagógica crítica e transformadora que tensiona modelos tecnicistas, prescritivos e instrumentalizados de formação docente. Nesse sentido, este texto opera como um discurso de resistência e revalorização da docência, oferecendo uma contranarrativa aos modelos baseados unicamente em competências produtivistas ou na padronização curricular. Ainda no arcabouço de Ball (1994), este discurso compõe aquilo que ele nomeia de "textos de políticas" no seu ciclo — situando-se na interface entre o campo acadêmico e o campo político-institucional, como uma forma de “produção de sentido” que pode influenciar, mesmo que indiretamente, a formulação e a reformulação de práticas e diretrizes formativas. Trata-se, portanto, de um discurso que pretende moldar identidades docentes e práticas institucionais, amparando-se em tradições de pensamento que valorizam a historicidade, a subjetividade e a contextualização da docência.

Dessa forma, encerrar este capítulo não é apenas sintetizar o conhecimento apresentado,

mas posicionar-se. Ao recorrer aos autores clássicos da Educação e às pesquisas recentes na área de formação de professores, construi um texto de formação e intervenção, reafirmando a centralidade dos saberes docentes como alicerce para uma formação de professores mais ética, crítica, humanizadora e conectada com os desafios contemporâneos. Como reforço visual e síntese conceitual deste percurso teórico, o quadro a seguir destaca os quatro principais saberes docentes mobilizados na formação inicial de professores de Língua Inglesa — experiencial, pedagógico, curricular e disciplinar —, evidenciando os autores que os discutem em suas respectivas obras.

Quadro 7 – Sistematização dos saberes docentes e seus autores

Saber Docente	Descrição	Autores que o abordam
Experiencial	Saber construído a partir da prática cotidiana e da reflexão sobre a ação.	Tardif, Nóvoa, Pimenta, Freire, Perrenoud, Gauthier <i>et al.</i>
Pedagógico	Saber relacionado às metodologias de ensino, gestão de sala e estratégias.	Perrenoud, Pimenta, Gauthier <i>et al.</i> , Freire, Nóvoa
Curricular	Saber vinculado ao conhecimento dos programas, objetivos e conteúdos.	Tardif, Perrenoud, Pimenta, Gauthier <i>et al.</i>
Disciplinar	Conhecimento específico sobre os conteúdos das áreas de ensino.	Tardif, Perrenoud, Pimenta, Gauthier <i>et al.</i> , Freire

Fonte: a autora (2025) baseada em Tardif (2010), Perrenoud (2000, 2001), Pimenta (2012), Freire (1996), Nóvoa (1992), Gauthier *et al.* (2006).

Essa sistematização demonstra o consenso entre os estudiosos da área quanto à centralidade desses saberes — entendida como sua posição de eixo estruturante da formação, pois é a partir deles que se articulam teoria, prática e reflexão — reforçando a ideia de que a formação docente se constrói nesse movimento contínuo e dinâmico.

3 PERCURSO METODOLÓGICO ADOTADO NA PESQUISA

O presente capítulo detalha o percurso metodológico adotado para investigar como os saberes docentes são mobilizados no processo de formação inicial de professores de Língua Inglesa para a Educação Básica no contexto brasileiro. Partindo da premissa de que a constituição da profissionalidade docente é um fenômeno complexo e multifacetado, esta pesquisa de natureza qualitativa buscou aprofundar a compreensão de como as políticas de formação inicial, o plano de execução curricular do curso de licenciatura em Letras-Inglês e as experiências dos futuros professores se articulam na construção dos saberes necessários à prática pedagógica em Língua Inglesa. Para analisar as políticas educacionais e os documentos normativos que orientam a formação inicial docente, com especial atenção àqueles que moldam a formação em Língua Inglesa para a Educação Básica, será utilizado o Ciclo de Políticas de Ball (1994) como referencial teórico-metodológico. Essa abordagem permite examinar como os discursos sobre os saberes docentes são construídos, negociados e incorporados nos textos legais, influenciando a concepção da formação inicial. O ciclo de Ball (1994), com suas fases interconectadas, possibilitará rastrear a trajetória das ideias sobre os saberes docentes desde o contexto de sua produção até suas potenciais implicações na formação inicial dos docentes de Língua Inglesa.

A análise documental abarcou as leis e documentos normativos que definem as diretrizes para a formação de professores no Brasil, com um olhar específico para as diretrizes relacionadas aos saberes considerados essenciais para o ensino de Língua Inglesa na Educação Básica. Adicionalmente, foram investigados documentos institucionais do curso de licenciatura em Letras-Inglês de uma instituição de ensino superior da Serra Gaúcha: o plano curricular e o projeto pedagógico do curso. Essa análise visou identificar como os saberes docentes são concebidos e operacionalizados na estrutura curricular, quais saberes são priorizados e como a articulação entre eles é planejada no contexto específico da formação oferecida. Complementando a análise documental, foi realizado um grupo focal³ com quatro licenciandos

³ A pesquisa pretendia realizar dois grupos focais, porém, após 51 e-mails enviados pela coordenação do curso aos alunos matriculados do curso de Letras-Inglês, somente dois alunos retornaram, preenchendo o formulário on-line – TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) enviado anexo ao e-mail, dando seu aval positivo para participação. O coordenador do curso também enviou mensagem pelo aplicativo de conversas WhatsApp, no grupo dos licenciandos do curso e não obteve resposta. Estive em duas turmas presenciais do curso a convite das professoras das turmas para explicar o contexto da pesquisa e convidá-los a participar. Após a visita, dois licenciandos entraram em contato pelo e-mail e preencheram o formulário TCLE. A sensação percebida nas turmas presenciais é de que os alunos não verificam seus e-mails referentes à universidade frequentemente, de modo que nem sabiam do convite.

do curso de licenciatura em Letras-Inglês da instituição investigada na Serra Gaúcha. A escolha dessa técnica de coleta de dados qualitativos residuiu na sua capacidade de acessar as experiências, as reflexões e as percepções dos futuros professores sobre quais saberes eles consideram relevantes para sua futura atuação, como esses saberes estão sendo mobilizados ao longo de sua formação e quais desafios e potencialidades eles identificam nesse processo.

Para a análise dos dados textuais e das transcrições do grupo focal, foi utilizada a análise de conteúdo, tendo como base as categorias propostas por Bardin (2016). Essa técnica permitiu identificar e categorizar as diferentes dimensões dos saberes docentes que emergiram nos documentos e nos discursos dos licenciandos, buscando compreender como esses saberes são concebidos, mobilizados e significados no contexto da formação inicial em Língua Inglesa.

Em suma, o percurso metodológico desta pesquisa articulou a análise das políticas de formação e dos documentos curriculares, mediada pelo Ciclo de Políticas de Ball (1994), com a investigação das experiências dos licenciandos sobre a mobilização dos saberes docentes em sua formação inicial, utilizando a análise de conteúdo de Bardin (2016) como ferramenta de interpretação. Acredita-se que essa abordagem metodológica proporciona uma compreensão aprofundada e multifacetada de como os saberes docentes são construídos e mobilizados no processo de formação inicial de professores de Língua Inglesa para a Educação Básica.

3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Essa é uma pesquisa empírica de natureza qualitativa. Meksenas (2007, p. 1 *apud* Figaro, 2014, p. 126) define a pesquisa empírica como uma pesquisa que

lida com processos de interação e face a face, isto é, o pesquisador não pode elaborar a pesquisa em “laboratório” ou em uma biblioteca – isolado e apenas com livros à sua volta. Nesta modalidade da elaboração do conhecimento, o pesquisador precisa “ir ao campo”, isto é, o pesquisador precisa inserir-se no espaço social coberto pela pesquisa; necessita estar com pessoas e presenciar as relações sociais que os sujeitos pesquisados vivem. É uma modalidade de pesquisa que se faz em presença (Meksenas, 2007, p. 1 *apud* Figaro, 2014, p. 126).

A pesquisa empírica, embora muitas vezes considerada como senso comum, possibilita a obtenção de dados valiosos que nem sempre são revelados por outros métodos científicos. Esses dados podem abordar os seguintes aspectos: 1) a vivência dos alunos com relação à sua formação profissional; 2) o processo de ensino no qual estão inseridos; 3) suas experiências com disciplinas que estão cursando; e, além disso, consegue-se obter informações, com mais profundidade, sobre essa formação. O uso da pesquisa qualitativa permitiu investigar como as

peessoas percebem, interpretam e dão sentido às suas experiências e ao mundo ao seu redor. De acordo com Minayo (1994, p. 21-22):

a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Não caberia, nesta pesquisa, apenas a quantificação dos fatores, pois os dados permitiram um olhar diferenciado: de uma compreensão da realidade e dos sujeitos, bem como do contexto em que cada participante está inserido e dos conhecimentos que ele traz para a sua própria prática. Tudo isso visando à compreensão aprofundada dos saberes docentes na formação dos professores de Língua Inglesa.

Na abordagem qualitativa, a pesquisa exploratória – ou estudo exploratório – teve o objetivo de conhecer o fenômeno estudado tal como ele se apresenta ou acontece no contexto em que está inserido. Esse tipo de investigação buscou respostas para questionamentos e dedicou-se a identificar e compreender fatos/acontecimentos da educação que precisam ser explorados. Não se trata de uma simples consulta popular, o propósito foi de envolver o sujeito que participou desse processo de investigação em um momento de reflexão, análise da realidade e produção de conhecimento. A pesquisa qualitativa remeteu a um contato direto entre o pesquisador e os sujeitos participantes no intuito de compreender as particularidades que são influenciadas pelo contexto no qual estão inseridos. Percebe-se que o material da pesquisa qualitativa é rico na descrição das pessoas, situações e acontecimentos (Zanatta; Costa, 2012).

Esta dissertação foi desenvolvida em uma universidade comunitária de ensino superior localizada na Serra Gaúcha, no estado do Rio Grande do Sul, Brasil. Esta universidade é conhecida por sua ampla oferta de cursos de graduação e pós-graduação, além de seus esforços contínuos em pesquisa e extensão comunitária. Nesta dissertação, a universidade em questão terá o nome fictício de *Universidade de Elmbridge* para uma melhor compreensão da escrita.

Nesta pesquisa, o estudo investigou a percepção que os licenciandos em Letras-Inglês tiveram em relação aos saberes docentes mobilizados durante a formação inicial do professor de Língua Inglesa. A escolha dos licenciandos em Letras-Inglês deu-se pela necessidade de compreender quais são os saberes que esses futuros docentes percebem estarem sendo mobilizados em sua formação inicial. Os licenciandos em Letras-Inglês trouxeram consigo experiências e percepções únicas que puderam enriquecer a análise sobre a formação inicial docente. Suas opiniões foram fundamentais para poder identificar respostas à pergunta desta

pesquisa: *como a formação inicial do professor de Língua Inglesa mobilizou saberes docentes para atuar na Educação Básica?*

3.2 PARTICIPANTES DO ESTUDO

Ao definir os sujeitos da pesquisa, optou-se pela escolha de licenciandos do curso de licenciatura em Letras-Inglês da Universidade de Elmhurst que não estavam atuando na EB, pois neste estudo se observaram e se analisaram as percepções que os licenciandos têm quanto à mobilização dos saberes em sua futura profissão docente. Um ofício foi encaminhado ao coordenador do curso de Licenciatura em Letras-Inglês para verificar a possibilidade da análise dos documentos e o acesso aos licenciandos, o qual respondeu prontamente ao convite de forma positiva e auxiliou no processo do contato com os licenciandos via e-mail e WhatsApp, bem como acesso aos documentos do curso. Os licenciandos que participaram da pesquisa são maiores de idade. O grupo foi composto por quatro pessoas, todos participaram ativamente e o tema foi amplamente explorado pelo grupo.

Os procedimentos utilizados para esta pesquisa obedeceram aos critérios da Ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução do Conselho Nacional de Saúde - CNS 510/2016 e do Comitê de Ética da Universidade de Caxias do Sul. O CEP/UCS orienta seus trabalhos conforme as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil, instituídas pela CONEP, como a Resolução CNS 466/12 e a Resolução CNS 510/16, específica para a análise de projetos das áreas das Ciências Humanas e Sociais (UCS, 2024). Todos os participantes assinaram o TCLE e, em consonância com a Carta Circular nº 1 de 3 de março de 2021, é da responsabilidade da pesquisadora o armazenamento adequado dos dados coletados, bem como os procedimentos para assegurar o sigilo e a confidencialidade das informações do participante da pesquisa. Após a coleta de dados, a pesquisadora fez o *download* deles para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem".

3.3 ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS

A análise das políticas educacionais é um campo multidisciplinar que busca entender as decisões, processos e impactos das políticas no âmbito da educação. Ball (1994, 2008), um dos principais estudiosos dessa área, adota uma abordagem crítica e multifacetada para examinar as políticas educacionais. Ball (1994) não vê as políticas como simples textos ou documentos

oficiais, mas como práticas que se manifestam e se concretizam em contextos específicos. Ele propõe que as políticas educacionais sejam analisadas em dois níveis: como textos, que incluem documentos oficiais, como leis, diretrizes e normas; e como discursos, que envolvem as ideologias e narrativas subjacentes a esses textos. Ao abordar uma política educacional, é essencial interpretar não apenas os textos formais, mas também os discursos que os sustentam e os interesses que estão sendo representados ou omitidos. Esse olhar crítico permite perceber como os textos políticos e as narrativas relacionadas interagem com as realidades locais e os atores envolvidos.

Ball *et al.* (1992) introduzem o conceito de Ciclo de Políticas, que descreve o processo de formulação e implementação das políticas em várias fases. Este ciclo é estruturado em cinco etapas interligadas: contexto da influência, contexto da produção de texto, contexto da prática, contexto dos resultados e efeitos e contexto da estratégia política. A Figura 2 exemplifica o Ciclo de Políticas descrito:

Figura 2 – Ciclo de políticas segundo Ball *et al.* (1992)



Fonte: a autora (2024) baseada em Ball *et al.* (1992).

A análise do Ciclo de Políticas permite compreender as várias camadas de influências que impactam a educação, desde o momento da formulação até a implementação e os efeitos que se desenrolam nas práticas cotidianas. Mainardes (2006, p. 49) destaca a complexidade

dessa abordagem, enfatizando que a política educacional deve ser analisada tanto no nível macro (nacional e global) quanto no nível micro (local e institucional), uma vez que esses dois âmbitos interagem constantemente, refletindo as disputas e negociações entre diferentes interesses e agentes.

A seguir, detalho os contextos do Ciclo de Políticas baseado em Ball (1994) e Ball *et al.* (1992) pela necessidade de compreender como as políticas educacionais são concebidas, interpretadas e materializadas, permitindo uma análise mais aprofundada dos discursos e práticas que atravessam a formação inicial de professores de Língua Inglesa. Na sequência, apresento a decisão pelo uso do contexto da produção de texto e do contexto da prática como opção metodológica desta pesquisa.

3.3.1 Contexto de Influência

O contexto de influência é a primeira etapa do Ciclo de Políticas educacionais, onde ideias e orientações políticas se formam através de processos políticos, sociais, econômicos e culturais. Segundo Ball (1994), é o espaço de disputa entre discursos e ideologias de diversos atores (governos, partidos, organizações internacionais, movimentos sociais, sindicatos) que competem para priorizar suas visões sobre educação. A influência externa de organizações como o Banco Mundial e a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) é destacada como promotora de políticas neoliberais, buscando alinhar a educação a objetivos econômicos globais, promovendo a homogeneização e a mercantilização. A política educacional é apresentada como uma arena de poder onde diferentes grupos lutam por recursos, reconhecimento e legitimação de suas práticas. O contexto de influência é dinâmico e contínuo, com ideias em constante negociação e adaptação. A formulação de políticas é influenciada por fatores externos (crises, mudanças políticas, tecnologia, demandas sociais) e internos (necessidades locais, perfil das escolas, engajamento da comunidade). Ball (1994) argumenta que essa dinâmica é marcada por negociações e reconfigurações constantes, refletindo tanto interesses dominantes quanto resistências locais.

3.3.2 Contexto da Produção do Texto

O contexto da produção do texto é a segunda etapa do Ciclo de Políticas, onde ideias e discursos do contexto de influência são transformados em documentos formais (leis, diretrizes, plano de execução curricular, decretos), oficializando e institucionalizando as políticas. A

formulação e escrita das políticas envolvem diversos atores (políticos, técnicos, especialistas, consultores, representantes de organizações), sendo um processo marcado por negociações políticas e busca de consenso, não um ato técnico neutro. Para Ball (1994), a produção do texto político está ligada ao poder, refletindo a concentração de poder e a exclusão de outros interesses. Grupos influentes garantem que suas perspectivas predominem na redação. Ao redigir, busca-se uma narrativa oficial que justifique e legitime as decisões, funcionando como controle ideológico ao apresentar certos conceitos como universais. Ball (1994) observa que esses textos são construções discursivas que visam criar consenso e naturalizar visões sobre a educação. O contexto de produção do texto dá maior visibilidade aos interesses e ideologias dominantes, moldado por pressões externas (organismos internacionais) e internas (necessidades políticas locais, agendas partidárias). Uma vez produzido, o texto da política é formalizado e institucionalizado por meio de leis e decretos, transformando ideias negociadas em obrigações legais para o sistema educacional. A separação entre contexto de influência e produção do texto ajuda a entender o processo dinâmico da formulação de políticas. O primeiro é a construção de narrativas e disputa por poder, enquanto o segundo é a materialização e institucionalização dessas narrativas em documentos oficiais, formando a regulamentação que servirá de base para a elaboração e implementação das políticas, refletindo intenções, tensões, resistências e negociações no campo educacional.

3.3.3 Contexto da Prática: implementação e adaptação local

O contexto da prática se refere à implementação das políticas educacionais nas instituições educacionais, como escolas e universidades, e ao modo como essas políticas são reinterpretadas e adaptadas à realidade local. Neste momento, as políticas deixam de ser abstratas e se tornam práticas vividas, mediadas pelos atores locais, como professores, gestores e alunos. De acordo com Ball (1994), a implementação das políticas não é um processo linear, mas sim uma prática complexa que envolve adaptação, negociação e resistência por parte dos envolvidos. A implementação das políticas é influenciada por fatores locais, como as características da comunidade escolar, a formação e as crenças dos profissionais da educação, além das condições materiais das instituições. Isso significa que as políticas educacionais podem ser reinterpretadas e adaptadas de maneiras distintas, dependendo do contexto em que são aplicadas. O Ciclo de Políticas, nesse sentido, destaca que as reformas educacionais não são homogêneas, mas são reconfiguradas nas práticas cotidianas das escolas.

3.3.4 Resultados ou efeitos: impactos e consequências

O contexto dos resultados ou efeitos envolve a análise dos impactos e consequências das políticas educacionais, tanto os efeitos desejados quanto os não intencionais. Esse estágio do Ciclo de Políticas é fundamental para compreender se os objetivos da política foram alcançados e quais consequências as reformas educacionais tiveram, seja em termos de acesso, qualidade ou equidade da educação. Para Ball (1994), as reformas educacionais, especialmente aquelas impulsionadas por ideologias neoliberais, muitas vezes geram efeitos não previstos ou indesejados, como o aumento da desigualdade educacional, a desvalorização do trabalho docente e a desumanização do processo educativo. A ênfase na *accountability* e na competição entre escolas, por exemplo, pode levar a uma cultura de “meritocracia”, que ignora as desigualdades estruturais que existem dentro das sociedades e do sistema educacional.

3.3.5 Contexto da Estratégia Política

O contexto da estratégia política refere-se ao momento em que as intenções delineadas no texto legal ou normativo são colocadas em prática, evidenciando as disputas, negociações e acomodações que ocorrem entre os diferentes atores sociais envolvidos. Trata-se de um espaço marcado por relações de poder e interesses divergentes, no qual políticas educacionais deixam de ser apenas prescrições abstratas e passam a se materializar em ações concretas, mediadas por instituições, governos, gestores e demais instâncias responsáveis pela implementação. Nesse sentido, Ball (1994) enfatiza que a política não se reduz à sua formulação, mas é um processo dinâmico e multifacetado, em que a execução envolve interpretações, resistências e adaptações, revelando que a prática nunca é um simples reflexo do texto, mas sim resultado de escolhas estratégicas situadas em contextos sociais, culturais e institucionais específicos.

Nesta dissertação, utilizo como opção metodológica a abordagem do Ciclo de Políticas de Ball (1994), que propõe a análise das políticas educacionais a partir de diferentes contextos: da influência, da produção do texto, da prática, dos resultados e efeitos e da estratégia política. No entanto, optei por trabalhar apenas com dois desses contextos: o contexto da produção do texto e o contexto da prática. Essa escolha está diretamente relacionada aos objetivos da pesquisa, a qual buscou compreender como os saberes docentes aparecem nos documentos legais e institucionais da formação inicial do professor de Inglês, e como esses saberes são percebidos pelos próprios licenciandos ao longo da sua trajetória formativa. O contexto da produção do texto me permitiu analisar leis, diretrizes e documentos curriculares que orientam

a formação docente, identificando os discursos presentes nesses materiais. Já o contexto da prática trouxe à tona as experiências e percepções dos estudantes, por meio do grupo focal, revelando como esses sujeitos vivem e compreendem sua formação. Os demais não foram abordados neste estudo, pois envolvem outras dimensões que não estavam no foco desta investigação, como os interesses de grupos e atores políticos que atuam na formulação das políticas, ou ainda os impactos e as estratégias das políticas na atuação profissional após a conclusão do curso. Assim, a escolha por trabalhar apenas com dois contextos do Ciclo de Políticas foi uma decisão metodológica pensada para garantir maior profundidade nas análises e coerência com o recorte proposto.

3.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Os instrumentos de coleta de dados para captar o fenômeno a ser investigado nesta pesquisa foram:

a) Análise das políticas educacionais referentes à formação inicial do professor de Língua Inglesa para a EB.

A análise das políticas de formação inicial de professores de Língua Inglesa foi enriquecida pela perspectiva do contexto da produção de texto, que considera os fatores históricos, sociais, políticos e culturais que influenciam a criação de documentos normativos. Essa abordagem crítica permite compreender as políticas em profundidade, revelando intenções, interesses e influências subjacentes. Conforme Ball (2008), a formulação de políticas educacionais não é neutra, mas permeada por interesses e pressões (necessidades do sistema educacional, demandas globais). O texto político-educacional reflete disputas políticas e sociais. Ao analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), o contexto de produção revela como influências externas (contexto político-econômico, organizações internacionais, movimentos pedagógicos locais) as moldam. A análise sob essa ótica envolve:

- Identificação do contexto histórico e social: compreender o cenário político e histórico da formulação da política (Ball, 2005). Analisar como mudanças políticas ou novos discursos educacionais (competências interculturais, tecnologias no ensino de línguas) impactam as diretrizes curriculares para a formação de professores de Inglês.

- Exame das influências externas: reconhecer as influências que moldam os textos (Ball, 2005). A pressão de organismos como UNESCO e OCDE pela internacionalização do ensino de línguas e o papel do mercado de trabalho e da globalização nas habilidades exigidas dos professores de Inglês.
- Verificação das contradições e desafios: identificar lacunas ou contradições nos documentos curriculares, reflexo de disputas internas ou dificuldades de implementar ideais pedagógicos. A formação de professores de Inglês pode confrontar a realidade da Educação Básica (falta de recursos, resistência à inovação, desigualdade educacional).

A abordagem do Ciclo de Políticas de Ball (1994) ajuda a entender que as políticas são processos complexos e interativos, moldados na implementação local por diversos atores. A análise de conteúdo de Bardin (2016) oferece um método rigoroso para estudar as políticas, identificando mensagens implícitas e explícitas nas leis e diretrizes dos cursos de Letras-Inglês, observando como contextos socioculturais, históricos e políticos influenciam a formação dos futuros professores.

A análise das leis relacionadas à formação de professores de Língua Inglesa, considerando a abordagem do Ciclo de Políticas de Ball (1994) e a análise de conteúdo de Bardin (2016), foi feita em três etapas principais. A seguir, detalho cada uma delas:

1. Definição das unidades de análise

A primeira etapa da análise consistiu na definição do *corpus* e das unidades de análise. O *corpus* foi composto pelas leis e diretrizes identificadas anteriormente no projeto, como as Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e outras normativas relacionadas à formação de professores de Língua Inglesa. A unidade de registro foi composta por trechos específicos das leis que tratam da formação do professor de Inglês, ou seja, partes do texto que abordam diretamente as exigências e orientações sobre os saberes necessários para a formação inicial do docente. A unidade de contexto se refere ao contexto maior em que as leis estão inseridas, considerando o período histórico de sua produção, as políticas educacionais vigentes e as condições sociais e educacionais do momento em que essas leis foram elaboradas.

2. Etapa 1: categorização da Análise de Conteúdo (Bardin, 2016)

A análise foi realizada com base na codificação e categorização das informações extraídas das leis que permitiram entender como as políticas educacionais moldam a formação do professor de Inglês, e se essas leis mobilizam adequadamente os saberes docentes necessários. As categorias

de análise escolhidas *a priori* para análise do contexto da produção de texto foram as seguintes:

- Saberes Disciplinares: foram agrupados os trechos que se referem aos conteúdos específicos da Língua Inglesa exigidos na formação inicial do professor. Isso pode incluir o domínio da língua, literatura, cultura e outros aspectos específicos da disciplina.
- Saberes Pedagógicos: aqui foram incluídos os trechos que tratam das metodologias de ensino e abordagens pedagógicas previstas nas leis. Isso envolve as estratégias de ensino que os futuros professores de Inglês devem conhecer e aplicar em sala de aula, como o ensino baseado em habilidades de comunicação ou práticas interativas.
- Saberes Experienciais: foram analisados os trechos que se referem à exigência de prática docente e estágios. Essas categorias envolvem a aplicação prática dos saberes, incluindo as experiências de ensino supervisionado, práticas em escolas e outras formas de aprendizagem experiencial.
- Saberes Curriculares: por fim, essa categoria envolve as diretrizes sobre a estrutura curricular do curso de Licenciatura em Letras-Inglês e as conexões com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), considerando as orientações sobre os componentes curriculares, as competências e habilidades esperadas do futuro docente.

3. Etapa 2: interpretação com base na abordagem do Ciclo de Políticas de Ball (1994)

Após a categorização dos dados, foi realizada uma interpretação com base no Ciclo de Políticas de Ball (1994), focando no contexto da produção das leis e diretrizes. Esse ciclo ajudou a entender as influências externas, como o contexto político, econômico e social, sobre a elaboração das leis. Dentro dessa etapa, as categorias de saberes docentes foram analisadas sob os seguintes aspectos:

- Contexto da Produção do Texto (como a política foi escrita?): é importante entender o discurso presente nas leis sobre a formação do professor de Inglês, incluindo as intenções, justificativas e o contexto em que as leis foram formuladas. A análise do discurso permitiu identificar o que motivou a escrita de cada lei e como o papel do professor de Inglês foi concebido em diferentes momentos históricos.
- Identificação de mudanças ao longo do tempo: comparar diferentes versões das leis e diretrizes permitiu identificar como as exigências sobre a formação de professores de Inglês evoluíram ao longo do tempo. Por exemplo, foi possível verificar se houve maior ênfase na formação teórica, na prática docente ou na combinação de ambas, conforme as mudanças nas demandas educacionais e sociais.
- Comparação de diferentes leis e diretrizes: uma comparação entre as leis e as diretrizes

ajudou a identificar continuidades e rupturas nas exigências sobre os saberes docentes. Foi possível observar como diferentes legislações se relacionam com saberes disciplinares, pedagógicos, experienciais e curriculares, além de verificar se as políticas educacionais acompanham as necessidades de uma formação inicial robusta e integrada para os professores de Língua Inglesa.

4. Etapa 3: análise final e reflexão crítica

A etapa final envolveu uma análise comparativa das categorias e a identificação de padrões e contradições apresentadas no capítulo 4 desta dissertação. É importante refletir sobre como as leis, na prática, mobilizam os saberes docentes para a formação inicial de professores de Inglês, e como preveem os conhecimentos necessários para preparar os docentes de forma eficaz. A análise foi conduzida com base nas teorias sobre saberes docentes, utilizando os autores mencionados nesta dissertação. A reflexão crítica se concentrou em avaliar se as leis e diretrizes de formação de professores realmente cumprem seu papel na mobilização dos saberes necessários para uma formação integral e eficaz dos professores de Inglês para a Educação Básica.

A seguir, a Figura 3 apresenta uma síntese da análise das leis relacionadas à formação de professores para uma melhor visualização da metodologia utilizada.

Figura 3 – Síntese da análise das leis de formação de professores



Fonte: a autora (2025).

A figura apresentada sintetiza o percurso metodológico adotado para a análise das leis relacionadas à formação de professores, estruturando-se em três etapas complementares. A primeira consiste na categorização do conteúdo, fundamentada em Bardin (2016), a partir da qual foram identificados os diferentes saberes docentes — disciplinares, pedagógicos, experienciais e curriculares. Em seguida, a interpretação se desenvolveu à luz do Ciclo de Políticas de Ball (1994), permitindo situar os textos legais no contexto de sua produção, bem como observar mudanças ao longo do tempo e realizar comparações entre distintas leis e diretrizes. Por fim, a terceira etapa corresponde à análise final e à reflexão crítica, marcada pela comparação das categorias, identificação de padrões recorrentes e detecção de eventuais contradições. Dessa forma, o quadro organiza de maneira sistemática as fases da investigação, evidenciando o movimento de categorização, interpretação e crítica que orientou o estudo.

b) Análise de documentos relacionados ao curso de graduação Licenciatura em Letras-Inglês, que compreendem o Projeto Pedagógico do Curso e o Plano de Execução Curricular

A análise do projeto pedagógico e do plano de execução curricular do curso de Licenciatura em Letras-Inglês da Universidade de Elmhurst teve como propósito compreender de que forma esses documentos, enquanto textos produzidos no âmbito das políticas educacionais, expressavam a mobilização dos saberes docentes na formação inicial do professor de Língua Inglesa para a Educação Básica. O referencial teórico-metodológico que sustenta a análise se ancora na abordagem do Ciclo de Políticas proposto por Ball (1994), com ênfase específica no contexto de produção de texto. Este contexto evidencia as escolhas realizadas pelos agentes institucionais, revelando tanto os condicionamentos externos — advindos de legislações como a LDB nº 9.394/96, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e a BNCC — quanto os posicionamentos pedagógicos, epistemológicos e formativos adotados pela instituição.

Como suporte técnico de análise, utiliza-se a Análise de Conteúdo, nos moldes sistematizados por Bardin (2016), que possibilitou a decomposição dos textos em unidades de sentido, a partir das quais se realizou a categorização e a interpretação crítica. A investigação priorizou, nos dois documentos analisados, as seguintes seções, entendidas como centrais para a compreensão do processo formativo: objetivos do curso, perfil do egresso, competências e habilidades desenvolvidas, bem como as metodologias e estratégias de ensino-aprendizagem. Tais seções concentram os elementos que explicitam as concepções pedagógicas, as

expectativas formativas e as práticas projetadas para a formação docente.

A análise busca identificar, nas escolhas discursivas e organizacionais presentes nos documentos, os indícios de mobilização dos diferentes saberes docentes, conforme definidos por Tardif (2010), Gauthier *et al.* (2006), Pimenta (2008, 2012), Perrenoud (2000, 2001), Nóvoa (1992) e Freire (1996). Consideram-se, portanto, os seguintes saberes: saberes disciplinares, relacionados aos conhecimentos específicos da Língua Inglesa; saberes curriculares, vinculados à seleção e organização dos conteúdos; saberes pedagógicos, concernentes às metodologias, à didática e às práticas de ensino; e saberes experienciais, provenientes da prática profissional e da construção coletiva do saber docente.

O percurso metodológico desenvolveu-se, inicialmente, pela realização de uma leitura exploratória dos documentos, com o objetivo de identificar as unidades de registro mais significativas, especialmente aquelas que dialogam diretamente com os saberes docentes e com os princípios das políticas educacionais vigentes. A seguir, procedeu-se à codificação dos dados, estabelecendo categorias de análise que articulam os saberes docentes às dimensões formativas presentes nos documentos. A interpretação dos dados realizou-se à luz do contexto de produção de texto, o que implica compreender como as escolhas curriculares, metodológicas e formativas refletem não apenas as exigências legais e normativas, mas também os projetos institucionais, os valores pedagógicos e as concepções de formação de professores assumidas pela Universidade de Elmbridge. Esse movimento analítico permite visibilizar como os saberes docentes são convocados, organizados e ressignificados no processo de elaboração dos documentos, bem como suas implicações para a formação inicial de professores de Língua Inglesa.

Por fim, a análise buscou produzir uma reflexão crítica sobre a coerência entre os objetivos formativos declarados, as competências propostas e os desafios contemporâneos da atuação docente na Educação Básica, especialmente no que se refere à formação de professores capazes de articular conhecimentos científicos, pedagógicos, culturais e sociais, comprometidos com uma prática reflexiva, crítica e transformadora.

Quadro 8 – Síntese da análise dos documentos do curso de Letras-Inglês

Etapas da Análise	Procedimentos Realizados	Foco da Investigação	Referenciais Utilizados
1. Leitura exploratória (Análise de Conteúdo)	Identificação das unidades de registro mais significativas nos documentos (PPC 2025 e plano de execução curricular).	Seções centrais: objetivos do curso, perfil do egresso, competências e habilidades, metodologias e estratégias de ensino-aprendizagem.	Bardin (2016) – Análise de Conteúdo.
2. Codificação e categorização (Análise de Conteúdo)	Codificação dos dados e definição das categorias de análise.	Mobilização dos saberes docentes: disciplinares, curriculares, pedagógicos e experienciais.	Bardin (2016); Tardif (2010); Gauthier <i>et al.</i> (2006); Pimenta (2008); Perrenoud (2001); Nóvoa (1992); Freire (1996).
3. Interpretação crítica	Articulação das categorias ao contexto de produção dos textos.	Relação entre exigências legais (LDB, DCNs, BNCC) e escolhas institucionais.	Ball (1994) – Ciclo de Políticas (contexto de produção de texto).
4. Reflexão final	Análise da coerência entre objetivos formativos, competências declaradas e desafios contemporâneos da docência.	Formação inicial de professores de Língua Inglesa para a Educação Básica.	Perspectiva crítico-reflexiva da formação docente.

Fonte: a autora (2025).

O quadro apresentado organiza de forma clara as etapas da análise documental realizada sobre o PPC 2025 e o plano de execução curricular, evidenciando o percurso metodológico adotado e os referenciais que fundamentaram cada etapa. A leitura exploratória permitiu identificar as unidades de registro mais significativas, concentrando-se nos objetivos do curso, perfil do egresso e competências esperadas, estabelecendo a base para a codificação e categorização dos saberes docentes — disciplinares, pedagógicos, curriculares e experienciais. A etapa de interpretação crítica articulou essas categorias ao contexto de produção dos documentos, considerando as demandas legais e políticas educacionais, conforme proposto por Ball (1994), enquanto a reflexão final buscou avaliar a coerência entre os objetivos formativos e os desafios contemporâneos da docência em Língua Inglesa. Assim, o quadro não apenas detalha o rigor do processo analítico, mas também evidencia como a mobilização dos saberes docentes se conecta à construção de uma formação inicial integrada e alinhada às exigências legais e institucionais.

a) Grupo Focal

A análise de conteúdo do grupo focal, focada no contexto da prática, foi essencial para entender como professores interpretam e implementam políticas educacionais. Revelou tensões entre a teoria da política e a realidade da sala de aula, mostrando como os professores mobilizam seus saberes (experenciais, disciplinares, curriculares) para adaptar as políticas às suas necessidades e às dos alunos. A pesquisa de Ball (1994) sobre o Ciclo de Políticas ilustra essas tensões. Em suma, analisar o contexto da prática no grupo focal permitiu compreender a mobilização dos saberes docentes e a ressignificação das políticas no cotidiano escolar, crucial para melhorar a formação de professores e a efetividade das políticas educacionais.

O grupo focal é uma técnica de pesquisa qualitativa que se destaca pela capacidade de promover discussões em grupo sobre temas diretamente relacionados ao objeto de estudo, oferecendo ao pesquisador informações relevantes sobre as atividades realizadas e observadas no contexto investigado. Além disso, o grupo focal se configura como uma ferramenta valiosa para entender o processo de construção das percepções, atitudes e representações sociais de diferentes grupos humanos, conforme apontam Veiga e Gondim (2001).

De acordo com Kitzinger (2000), o grupo focal é caracterizado como uma técnica de coleta de dados que se baseia na interação e comunicação entre os membros do grupo. Seu principal objetivo é reunir informações detalhadas sobre um tópico específico, previamente sugerido pelo pesquisador, coordenador ou moderador do grupo. O moderador atua como facilitador, conduzindo a discussão de forma a incentivar os participantes a compartilhar suas percepções, ideias e opiniões sobre o tema proposto. O foco está em compreender como o grupo percebe determinado assunto, produto ou serviço, proporcionando uma visão mais ampla e profunda do tema investigado. Embora o grupo focal compartilhe semelhanças com entrevistas individuais, ele se distingue por promover a interação entre os participantes, o que enriquece a coleta de dados. A dinâmica de grupo possibilita a troca de experiências e pontos de vista, permitindo ao pesquisador acessar uma diversidade de perspectivas que, muitas vezes, não emergiriam em um formato de entrevista mais isolado. Além disso, as discussões em grupo podem revelar aspectos subjetivos e coletivos das percepções, atitudes e representações sociais, proporcionando um olhar mais abrangente e contextualizado sobre os temas investigados. Apresenta-se como uma metodologia eficaz para a investigação de processos sociais, uma vez que possibilita a construção de uma compreensão mais holística sobre como grupos de indivíduos interpretam e reagem a determinados fenômenos, oferecendo dados ricos e profundos que podem ser essenciais para o desenvolvimento de estudos qualitativos.

Optou-se pela construção de um grupo focal e foi realizada uma sessão de discussão – o tempo de duração foi de uma hora. O elemento motivador para a discussão foi um vídeo que possibilitou aos participantes expressarem-se dentro daquele tema e, a partir daí, deu-se a interação. O vídeo relata a estória de um senhor aprendendo inglês sozinho com um livro e áudios, com o propósito de poder conversar com sua neta, que só fala inglês. Como pesquisadora, mediei a sessão, sem emitir opiniões para que todos tivessem a oportunidade de se manifestar e para que não se perdesse o foco da discussão. Observei as percepções dos participantes em torno do tema proposto, fazendo encaminhamentos quanto ao tema, anotações e intervenções para que tivéssemos uma troca rica de opiniões sobre os saberes docentes. A discussão foi gravada em vídeo e transcrita, procurando não constranger ou atrapalhar o grupo, e uma pessoa esteve presente e auxiliou com anotações. O encontro foi feito através da plataforma *Google Meet*, de forma on-line. O roteiro do grupo focal encontra-se no Apêndice 3 desta dissertação (Gatti, 2005; Eiterer, Medeiros, 2010).

A análise de dados do grupo focal foi realizada através da Análise de Conteúdo de Bardin (2016), que pode ser entendida como "um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sofisticados e em constante evolução, aplicáveis a 'discursos' (conteúdos e formas) extremamente variados" (Bardin, 2016, p. 15). O objetivo da Análise de Conteúdo é explorar os sentidos e significados atribuídos pelos participantes do estudo qualitativo sobre o tema, a partir da sistematização rigorosa e estruturada de técnicas de análise de comunicação (Bardin, 2016, p. 46). A partir do tratamento de dados, buscou-se identificar o que estava sendo dito sobre o objeto de estudo. Assim, a produção ou seleção dos dados oriundos da pesquisa gerou informações que foram confrontadas com aquelas já existentes, permitindo estabelecer comparações e identificar a recorrência entre um número considerável de dados produzidos (Gil, 2008), sejam eles verbais ou não-verbais.

Como toda metodologia, a Análise de Conteúdo desenvolveu-se em três fases fundamentais que, segundo Bardin (2016), são: pré-análise, exploração do material (ou descrição analítica) e análise e interpretação dos resultados. Essas etapas proporcionam uma estrutura eficiente à pesquisa, ajudando o analista a manter o foco nos objetivos e a realizar a análise de forma coerente e precisa.

A pré-análise tem como objetivo preparar o material para análise, estabelecendo uma base sólida para as etapas subsequentes. Os processos dessa fase são a leitura flutuante, quando se realiza uma leitura superficial e abrangente do material, permitindo ao pesquisador se familiarizar com o conteúdo. A escolha dos documentos se dá pela seleção do material que será

analisado, garantindo que seja relevante para os objetivos da pesquisa. Na formulação de hipóteses e objetivos, definem-se as questões de pesquisa e as hipóteses preliminares. Na elaboração do plano de análise, estabelece-se um plano detalhado de como a análise será conduzida, incluindo critérios de inclusão e exclusão do material.

A fase de exploração do material tem como objetivo categorizar e codificar o material para identificar padrões e temas recorrentes. Os processos dessa fase são a codificação (divide-se o texto em unidades menores, como palavras, frases ou parágrafos que são relevantes para a pesquisa); categorização (as unidades codificadas são agrupadas em categorias temáticas ou conceitos, que podem ser pré-determinados ou emergir do próprio material); quantificação (em algumas abordagens, realiza-se a contagem das frequências das categorias para uma análise quantitativa).

As categorias de análise do grupo focal foram definidas por meio de um processo que combinou critérios *a priori* e emergentes. Inicialmente, estabeleceram-se categorias *a priori*, fundamentadas no referencial teórico adotado na pesquisa, sobretudo nos estudos de Tardif (2010), Pimenta (2012), Nóvoa (2002) e outros autores que discutem os saberes docentes, além dos documentos normativos que orientam a formação inicial de professores no Brasil. Essas categorias serviram como eixo orientador para a observação e organização inicial das falas. Entretanto, reconhecendo a riqueza e a dinamicidade do discurso dos participantes, também foram consideradas as categorias emergentes, identificadas a partir da leitura flutuante e sistemática do material coletado, conforme propõe Bardin (2016). Esse procedimento assegurou a inclusão de elementos não previstos, mas relevantes para a compreensão da mobilização dos saberes docentes no contexto investigado.

Definidas as categorias, passou-se à etapa de análise e interpretação dos resultados, momento em que os dados já categorizados e codificados foram relacionados aos objetivos e hipóteses da pesquisa. Nessa fase, analisaram-se as categorias e os padrões identificados, buscando compreender o significado e as implicações das falas em relação à problemática estudada. Nas inferências, elaboraram-se conclusões com base nos dados analisados, retomando as hipóteses iniciais. Por fim, na comunicação dos resultados, apresentou-se o relatório final ou a publicação, descrevendo os métodos, resultados e implicações do estudo de forma clara e estruturada. Essas três fases conferem coesão e rigor ao percurso metodológico, permitindo que a análise mantenha o foco nos objetivos propostos e se desenvolva de modo coerente e sistemático.

4 CONTEXTO DA PRODUÇÃO DO TEXTO LEGAL: ANÁLISE DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA

Este capítulo tem por finalidade analisar o modo como a formação inicial de professores de Língua Inglesa se configura nos documentos normativos e institucionais que orientam a política educacional e os planos de execução curricular de licenciatura no Brasil. A análise tem como base teórica a perspectiva da produção de texto proposta por Ball (1994, 2008), no âmbito do Ciclo de Políticas educacionais. Metodologicamente, segue os pressupostos da análise de conteúdo de Bardin (2016), a partir de categorias definidas com base nos referenciais teóricos desta pesquisa.

A investigação parte da leitura crítica das principais legislações que regulam a formação docente no país, com destaque para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e para as Resoluções do Conselho Nacional de Educação, atentando-se para os discursos presentes nesses textos e os sentidos que produzem sobre o papel do professor e os saberes necessários à docência. Em seguida, a análise se volta ao Projeto Pedagógico do Curso (PPC 2025) de Letras-Inglês e à organização curricular proposta pela instituição, de modo a identificar convergências, silenciamentos ou distanciamentos em relação ao que orientam as normativas nacionais. A leitura desses documentos é compreendida como inserida em um contexto mais amplo de produção de texto, no qual políticas são formuladas, interpretadas e recontextualizadas em diferentes esferas (Ball *et al.*, 1992). Assim, ao considerar o discurso das leis e dos documentos institucionais como práticas discursivas que se entrelaçam, busca-se compreender de que modo os saberes docentes são mobilizados (ou não) no processo formativo inicial do futuro professor de Língua Inglesa.

4.1 ANÁLISE DAS LEIS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

O estudo das políticas educacionais no Brasil, especialmente no que se refere à formação de professores, exige uma análise cuidadosa das diretrizes normativas e legais que orientam os cursos de formação docente. Neste capítulo, propõe-se uma reflexão sobre as leis que regem a formação inicial dos professores de Língua Inglesa para a Educação Básica, utilizando como base a teoria do Ciclo de Políticas de Ball (1994) e a análise de conteúdo proposta por Bardin (2016). A combinação desses dois marcos teóricos permite uma leitura crítica das políticas, ao passo que nos auxilia a compreender as dinâmicas envolvidas na produção, interpretação e implementação dessas normativas, particularmente no contexto da formação inicial de

professores.

Cabe destacar que este trabalho não tem como objetivo aprofundar os embates políticos travados pela categoria docente ao longo da história da educação brasileira, bem como a luta por reconhecimento profissional ou salarial. Contudo, reconhece-se que tais aspectos permeiam e tensionam a elaboração das políticas públicas de formação docente. Para os leitores que desejarem aprofundar-se nessas questões, recomenda-se a leitura do artigo de Cunha (2013)⁴, que traça um panorama histórico das influências epistemológicas, culturais e políticas sobre o campo da formação de professores, evidenciando, inclusive, os processos de resistência e de reconfiguração das práticas formativas em resposta às reformas educacionais e às pressões do contexto socioeconômico contemporâneo. Também indico o artigo de Freitas (2002)⁵ sobre a profissionalização do educador, diretrizes e políticas de formação.

A análise aqui empreendida ancora-se, metodologicamente, nas categorias de análise de conteúdo de Bardin (2016), sendo os saberes docentes — pedagógicos, curriculares, disciplinares e experienciais — os eixos centrais para a interpretação dos documentos legais. Com base nesses saberes, propõe-se uma leitura dos textos legais que vá além da mera descrição normativa, buscando compreender como tais saberes são exigidos, descritos e transformados ao longo do tempo nas políticas voltadas à formação docente.

Ao longo do capítulo, foi realizada uma análise detalhada das leis que orientam o curso de Licenciatura em Letras-Inglês, buscando compreender como as diretrizes curriculares nacionais e demais legislações influenciam a formação inicial dos docentes, bem como como essas políticas são interpretadas e implementadas no contexto local. As leis analisadas neste capítulo foram:

- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988;
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 9.394/1996);
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica
- Resolução CNE/CP nº 1/2002;
- Resolução CNE/CP nº 2/2017;
- Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - 2017 - Ensino Fundamental;
- Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - 2018 - Ensino Médio;
- Resolução CNE/CP nº 2/2019;
- Parecer CNE/CP nº 22/2019; e

⁴ <https://www.scielo.br/j/ep/a/xR9JgbzxJggqLZSzBtXNQRg/abstract/?lang=pt>.

⁵ <https://www.scielo.br/j/es/a/hH5LZRBbrDFKLX7RJvXKbrH/?format=pdf&lang=pt>.

- Resolução CNE/CP nº 4/2024.

Dessa forma, torna-se indispensável considerar a Constituição Federal de 1988 como ponto de partida para a análise da formação docente no Brasil. A seguir, será apresentada uma reflexão crítica sobre os limites e as contribuições desse marco legal para a valorização e estruturação da formação inicial de professores, especialmente no contexto da Educação Básica e do ensino de Língua Inglesa.

Ao analisar a formação de professores à luz das políticas educacionais brasileiras, é inevitável considerar os efeitos e as limitações da Constituição Federal de 1988. Embora tenha representado um marco jurídico importante na consolidação dos direitos sociais, a chamada "Constituição Cidadã" não foi suficiente para romper com as estruturas históricas de desvalorização e precarização da docência, especialmente no que diz respeito à formação inicial de professores para a Educação Básica.

O artigo 206 da Constituição (vide Figura 4) consagra a valorização dos profissionais da educação escolar como princípio fundamental do ensino, estabelecendo garantias como planos de carreira, ingresso exclusivamente por concurso público e remuneração compatível com a importância da função.

Figura 4 – Art. 206, Constituição Federal de 1988

 Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas: [\(Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006\)](#) [\(Vide Lei nº 14.817, de 2024\)](#)
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade.
- VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. [\(Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006\)](#)
- IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. [\(Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020\)](#)

Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. [\(Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006\)](#)

Fonte: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm.
Acesso em: 7 jun. 2025.

No entanto, como aponta Gatti (2009), essa valorização ficou restrita ao plano normativo, pois não foi acompanhada de políticas efetivas e estruturantes que possibilitassem avanços concretos na formação e nas condições de trabalho docente. Isso contribuiu para a permanência de uma formação fragilizada, marcada pela baixa atratividade dos cursos de licenciatura e pela desarticulação entre teoria e prática. Além disso, a Constituição prevê, no artigo 211, a organização da educação em regime de colaboração entre os entes federativos. Entretanto, essa proposta de cooperação raramente se efetiva de maneira articulada e contínua, resultando em políticas de formação docente fragmentadas, desiguais entre estados e municípios, e frequentemente descontinuadas a cada troca de gestão. Mainardes (2018), ao discutir o Ciclo de Políticas, reforça que a formulação de políticas educacionais no Brasil muitas vezes não é acompanhada de mecanismos eficazes de implementação e avaliação, o que compromete sua efetividade, sobretudo nas políticas voltadas à formação de professores.

No caso específico da formação inicial, a Constituição de 1988 tampouco estabelece diretrizes claras ou articuladas com as necessidades da escola pública. Isso contribuiu para a continuidade de uma formação teórica e descontextualizada, como denunciam Pimenta (2012) e Tardif (2010), que destacam a importância dos saberes da experiência e da prática docente como parte indissociável do desenvolvimento profissional. A ausência de políticas que integrem esses saberes à formação inicial gera um hiato entre o conhecimento acadêmico e as demandas concretas da escola básica, especialmente no contexto da formação de professores de Língua Inglesa, cuja prática muitas vezes é atravessada por desafios específicos relacionados à língua, à cultura, aos recursos didáticos e às expectativas da comunidade escolar.

Ademais, o direito à educação de qualidade, garantido pelo artigo 205, não foi associado à valorização concreta da formação docente. Como observam Garcia *et al.* (2023), o discurso da qualidade frequentemente desconsidera os aspectos estruturais e materiais que afetam a atuação dos professores, deslocando a responsabilidade pelos resultados educacionais para os indivíduos, sem enfrentar os fatores sistêmicos que envolvem a formação, o trabalho e a permanência docente nas escolas públicas. Dessa forma, uma análise menos idealizada da Constituição de 1988 permite reconhecer que, apesar dos avanços no campo legal e do reconhecimento formal da importância do professor, os fundamentos estruturais da precarização da formação docente permaneceram intocados. Esse cenário reforça a importância de se investigar como os saberes docentes são mobilizados na formação inicial, em especial à luz das permanências e das rupturas que atravessam o campo educacional brasileiro desde a redemocratização.

Tornou-se necessário proceder a elaboração de um quadro-resumo motivada pela intenção de organizar de forma mais clara e objetiva os elementos essenciais identificados ao longo da investigação, de modo a favorecer uma compreensão mais sistemática das implicações e contribuições que emergem da leitura crítica desses documentos normativos no que tange à mobilização dos saberes na formação do professor de Inglês para a Educação Básica.

Quadro 9 – Síntese das legislações da formação de professores à luz das categorias de Bardin (2016)

Categoria (Bardin)	Padrões (Semelhanças)	Contradições / Diferenças
Saberes Disciplinares	Todas reconhecem a necessidade de domínio da Língua Inglesa (linguístico e cultural). Aprofundamento progressivo ao longo dos documentos.	LDB (1996): genérica, não específica por área. Res. 1/2002: reafirma necessidade, mas ainda sem detalhamento. Res. 2/2017: exige domínio mais aprofundado dos conteúdos específicos. BNCC 2017: detalha gramática, vocabulário, textualidade e fluência. BNCC 2018: exige análise crítica e domínio avançado, inclusive de variedades linguísticas. Res. 4/2024: impõe 1600h para conteúdos específicos, com ênfase em fonética, gramática, cultura e literaturas; exige aprofundamento maior e presença obrigatória.
Saberes Pedagógicos	Todas defendem articulação entre teoria e prática. Importância do conhecimento didático.	LDB: menciona vagamente. Res. 1/2002: ênfase em metodologias específicas para línguas. Res. 2/2017: ensino por tarefas, abordagens comunicativas. BNCC 2017: metodologias ativas, ensino contextualizado. BNCC 2018: foco no protagonismo juvenil, análise discursiva, produção crítica. Res. 4/2024: articula saberes pedagógicos aos específicos; destaca metodologias de línguas aplicadas em contextos reais.
Saberes Experienciais	Reconhecimento da importância da prática docente (estágios, vivências).	LDB: não obriga estágio nem define carga horária. Res. 1/2002: institui estágio supervisionado obrigatório. Res. 2/2017: valorização da prática desde o início. BNCCs: exigem adaptação às realidades dos alunos. Res. 4/2024: dá peso inédito às Atividades de Extensão (320h) e Estágio (400h); imersão direta no cotidiano escolar.
Saberes Curriculares	Todas se preocupam com a organização dos planos de execução curricular da formação docente.	LDB: define arcabouço geral. Res. 1/2002: prevê integração entre formação geral e específica. Res. 2/2017: alinha formação à BNCC. BNCCs: exigem domínio das competências, habilidades e eixos. Res. 4/2024: formação deve estar 100% alinhada à BNC-Formação e BNCC; exige compreensão e aplicação prática dos planos de execução curricular escolares.

Fonte: a autora (2025).

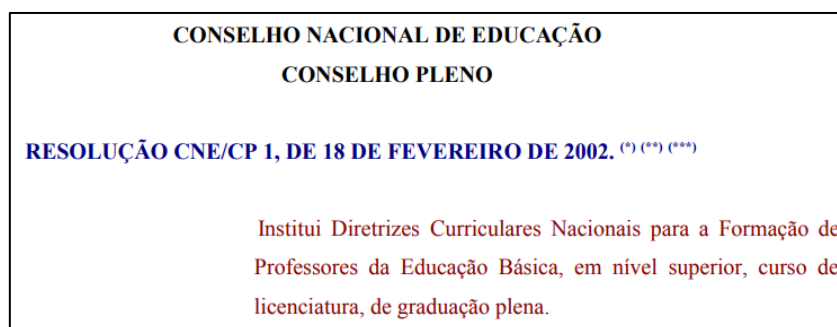
A análise conjunta da LDB (1996) e da Resolução CNE/CP nº 1/2002 revela convergências significativas no que se refere à formação inicial de professores, especialmente no tocante à constituição dos saberes docentes. Na Figura 5, consta o artigo 62 da LDB, que trata dos Profissionais de Educação; e, na Figura 6, a Resolução CNE/CP nº 1/2002.

Figura 5 – Artigo 62 da LDB de 1996

TÍTULO VI	
Dos Profissionais da Educação	
Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (Regulamento)	
Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)	
Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017)	
§ 1º 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. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).	
§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).	
§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).	
§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)	

Fonte: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 7 jun. 2025.

Figura 6 – Resolução CNE/CP nº 1/2002



Fonte: CNE (2002)⁶.

Ambas as normativas estabelecem que a formação deve ocorrer em nível superior, por meio de cursos de licenciatura, e apontam para a necessidade de uma articulação entre teoria e prática, embora sem definir conteúdos específicos para cada área de atuação, como a de Língua Inglesa. No que se refere aos saberes disciplinares, há a exigência de domínio aprofundado dos conteúdos a serem ensinados, o que, para o professor de Inglês, implica competência linguística abrangente — gramatical, lexical, fonética, literária e cultural — conforme proposto por Tardif (2010). Em relação aos saberes pedagógicos, destaca-se a importância de uma formação que integre conhecimentos teóricos e metodológicos, alinhando-se à concepção de Perrenoud (2000), para quem o professor deve ser capaz de refletir sobre sua prática e adaptar estratégias de ensino às necessidades dos alunos. Quanto aos saberes experienciais, ambas as legislações reconhecem a relevância do estágio supervisionado como espaço formativo essencial, que permite ao futuro docente vivenciar, observar e analisar a complexidade da prática escolar, conforme defendido por Pimenta e Lima (2006). Já os saberes curriculares são contemplados na medida em que as diretrizes reconhecem o plano de execução curricular como construção histórica e contextual, coerente com a perspectiva de Nóvoa (1992), além de valorizarem a pesquisa como elemento estruturante da prática docente, conforme propõe Freire (1996) ao considerar o ato de ensinar como prática reflexiva e transformadora.

Na perspectiva de Tardif (2010), os saberes docentes são resultantes de uma construção social e histórica e se organizam a partir de fontes diversas, como as disciplinas acadêmicas, a prática profissional e o plano de execução curricular. Assim, a formação inicial do professor de Inglês deve contemplar não apenas o domínio da Língua Inglesa em seus aspectos linguísticos, culturais e comunicativos, mas também a apropriação de estratégias pedagógicas eficazes para

⁶ CNE. Resolução CNE/CP 1/2002. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31. Republicada por ter saído com incorreção do original no D.O.U. de 4 de março de 2002. Seção 1, p. 8.

o ensino da língua em contextos escolares, levando em consideração a diversidade dos estudantes e as demandas da Educação Básica. A Resolução CNE/CP nº 2/2017 introduz novos parâmetros para os cursos de licenciatura, determinando uma carga horária mínima de 3.200 horas, com forte ênfase na articulação entre teoria e prática. Essa diretriz explicita a necessidade de que a formação docente ocorra em estreita conexão com o cotidiano escolar, por meio de estágios supervisionados e outras atividades formativas desenvolvidas em ambientes reais de ensino. Tal orientação está em consonância com a noção de saber experiencial apresentada por Perrenoud (2000), que entende a prática como fonte legítima de conhecimento. O saber da experiência, nesse sentido, emerge da vivência concreta, da reflexão sobre a ação e da capacidade de adaptação do professor às situações imprevisíveis do cotidiano da sala de aula.

Ainda no âmbito da Resolução nº 2/2017, observa-se uma valorização crescente dos saberes pedagógicos, sobretudo no que se refere à incorporação de metodologias ativas, abordagens comunicativas e práticas inovadoras que promovam o protagonismo discente. Freire (1996) já apontava a importância de uma prática educativa dialógica, crítica e emancipadora, na qual o professor atua como mediador do conhecimento e respeita os saberes prévios dos alunos. No ensino de línguas estrangeiras, esse princípio se concretiza na adoção de abordagens que favoreçam a interação, o uso real da língua e a construção colaborativa de significados, em oposição a práticas centradas na repetição e na memorização. No que tange aos saberes curriculares, a Resolução CNE/CP nº 2/2017 promove a integração dos cursos de licenciatura à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), evidenciando a necessidade de alinhamento entre a formação docente e as competências previstas para os estudantes da Educação Básica. Gauthier *et al.* (2006) reforçam a natureza prescritiva dos saberes curriculares, ao destacarem que esses derivam de documentos oficiais que orientam e normatizam o trabalho pedagógico. Assim, o professor de Inglês deve ser capaz de interpretar criticamente a BNCC, compreendendo seus princípios e aplicando suas diretrizes de maneira contextualizada e reflexiva. A BNCC de 2017 representa um marco normativo para a organização do plano de execução curricular da Educação Básica e, por conseguinte, para a formação docente.

Figura 7 – Competências da BNCC para o ensino da Língua Inglesa

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LÍNGUA INGLESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

1. Identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho.
2. Comunicar-se na língua inglesa, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social.
3. Identificar similaridades e diferenças entre a língua inglesa e a língua materna/outras línguas, articulando-as a aspectos sociais, culturais e identitários, em uma relação intrínseca entre língua, cultura e identidade.
4. Elaborar repertórios linguístico-discursivos da língua inglesa, usados em diferentes países e por grupos sociais distintos dentro de um mesmo país, de modo a reconhecer a diversidade linguística como direito e valorizar os usos heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes nas sociedades contemporâneas.
5. Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável.
6. Conhecer diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais, difundidos na língua inglesa, com vistas ao exercício da fruição e da ampliação de perspectivas no contato com diferentes manifestações artístico-culturais.

Fonte: Brasil (2016)⁷.

No componente de Língua Inglesa, a BNCC propõe uma abordagem comunicativa, voltada para o desenvolvimento de competências linguísticas, discursivas e interculturais. Tais competências incluem desde o conhecimento gramatical e lexical até a capacidade de análise crítica de textos multimodais. Isso implica que o professor de Inglês possua um repertório diversificado de saberes, integrando o conhecimento linguístico com o pedagógico e o tecnológico, conforme propõe Tardif (2010), para quem os saberes docentes são interdependentes e se articulam na prática.

A BNCC também exige que o professor atue de maneira interdisciplinar e contextualizada, promovendo a articulação da Língua Inglesa com outras áreas do conhecimento e utilizando recursos tecnológicos como ferramentas de mediação pedagógica.

⁷ Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: 07 jun. 25.

A esse respeito, Nóvoa (1992) argumenta que a profissionalização docente requer um investimento contínuo na formação e a construção de uma identidade profissional baseada na autonomia, na reflexão crítica e na capacidade de inovação. O professor de Inglês, portanto, não deve apenas aplicar metodologias prescritas, mas reinventar sua prática à luz das exigências curriculares e das necessidades dos estudantes.

A Resolução CNE/CP nº 2/2019, ao instituir a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), reforça essa orientação ao propor uma formação por competências, que contempla o domínio de conteúdos específicos, o uso de metodologias eficazes, a articulação com o plano de execução curricular e a reflexão sobre a prática. Nesse documento, a formação do professor é concebida como um processo que integra os quatro eixos centrais dos saberes docentes: saberes disciplinares, pedagógicos, curriculares e experienciais. Os saberes pedagógicos são enfatizados uma vez que o documento valoriza metodologias que promovem o engajamento, o pensamento crítico e a autonomia dos estudantes. No campo dos saberes experienciais, a BNC-Formação propõe que o futuro professor vivencie situações reais de ensino desde os primeiros momentos da licenciatura, por meio de estágios e práticas que favoreçam a articulação entre teoria e prática. Essa proposta encontra respaldo nos escritos de Nóvoa (1992), para quem o professor se forma na e pela prática, a partir da reflexão constante sobre sua atuação profissional. Trata-se, portanto, de construir uma identidade docente baseada na experiência vivida, na capacidade de aprender com os desafios do cotidiano escolar e na disposição para transformar a realidade educacional. O Parecer CNE/CP nº 22/2019, ao atualizar as diretrizes curriculares para a formação docente, reafirma a centralidade da BNCC como referência para a organização dos planos de execução curricular de licenciatura.

No que se refere à área de Linguagens, a Resolução CNE/CP nº 2/2019 estabelece competências que orientam a formação docente de modo abrangente, mas que se aplicam diretamente à atuação do professor de Inglês. O documento ressalta a importância de “compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do estudante e na sua própria aprendizagem, colaborando para a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva” (Brasil, 2019, p. 7). Essa diretriz evidencia que o domínio dos saberes da área não se restringe ao aspecto técnico, mas exige articulação crítica com os contextos sociais. Também é destacado que o futuro docente deve “utilizar diferentes linguagens – verbal, corporal, visual, sonora e digital – para se expressar e fazer com que o estudante amplie seu modelo de expressão ao partilhar informações” (Brasil, 2019, p. 7), o que, no caso do ensino de Inglês, remete à necessidade de

integrar a língua estrangeira a práticas comunicativas diversificadas. Por fim, a Resolução aponta para a valorização cultural ao afirmar que cabe ao professor “valorizar e incentivar as diversas manifestações artísticas e culturais, tanto locais quanto mundiais, e a participação em práticas diversificadas da produção artístico-cultural para que o estudante possa ampliar seu repertório cultural” (Brasil, 2019, p. 7). Esses trechos, tomados em conjunto, permitem compreender que o professor de Inglês deve dominar os saberes da área de Linguagens, sendo capaz de estabelecer relações interdisciplinares, adaptar o ensino às necessidades dos alunos e compreender as finalidades sociais da educação.

A Resolução CNE/CP nº 4/2024 dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior de profissionais do magistério da Educação Básica, abrangendo os cursos de licenciatura, formação pedagógica para graduados não licenciados e de segunda licenciatura em todas as áreas do conhecimento. Essa norma reafirma o compromisso com a qualidade da formação docente, sustentando-se nos princípios da BNC-Formação, que define as competências gerais esperadas de todos os professores da Educação Básica, incluindo tanto o domínio dos conteúdos específicos quanto as competências pedagógicas necessárias para seu ensino. No que se refere aos saberes disciplinares, na perspectiva de Gauthier *et al.* (2006), a Resolução estabelece um bloco de 1600 horas destinadas aos Conhecimentos Específicos, os quais, no caso da licenciatura em Letras-Inglês, correspondem ao desenvolvimento de um domínio aprofundado da Língua Inglesa e de seus campos de referência. Tal formação abrange os aspectos gramaticais, fonéticos, lexicais, literários e culturais dos países anglófonos, bem como as metodologias de ensino de línguas estrangeiras. Essa ênfase responde diretamente à necessidade de que o futuro professor possua sólida base epistemológica e linguística, assegurando, como salienta Tardif (2010), o saber oriundo das disciplinas científicas e culturais com as quais o docente trabalha.

No campo dos saberes pedagógicos, a resolução reforça a transversalidade da didática e das metodologias de ensino ao longo de toda a formação, sendo abordadas tanto na Formação Geral (880 horas) quanto integradas aos próprios Conhecimentos Específicos. Essa proposta se coaduna com Pimenta (2008), ao defender a prática pedagógica como espaço de articulação entre teoria e prática. O documento valoriza atividades como as Atividades Acadêmicas de Extensão (320 horas) e o Estágio Supervisionado (400 horas), fundamentais para o desenvolvimento das competências pedagógicas necessárias à condução eficaz dos processos de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa. Ao considerar os saberes experienciais, conforme teorizado por Nóvoa (1992) e Perrenoud (2000), a resolução destaca a importância da inserção do licenciando em contextos reais de ensino, por meio de componentes obrigatórios e

presenciais. As atividades de extensão e o estágio proporcionam ao futuro docente a oportunidade de vivenciar a prática educativa, permitindo-lhe refletir sobre sua atuação e consolidar sua identidade profissional com base em experiências significativas no ambiente escolar. Essa imersão prática também se alinha à concepção freiriana de formação docente como um processo contínuo de leitura crítica da realidade e transformação social (Freire, 1996).

Por fim, no que se refere aos saberes curriculares, a resolução estabelece que a formação do professor de Inglês deve estar permeada pelas orientações da BNCC e de demais diretrizes correlatas. Alinha-se, portanto, à exigência da LDB, especialmente em seu art. 62, § 8º, com redação dada pela Lei nº 13.415/2017, no sentido de que os planos de execução curricular da formação docente tomem a BNCC como referência. Tal articulação permite ao professor compreender os direitos de aprendizagem, as competências e habilidades esperadas em cada etapa da Educação Básica. Assim, a Resolução CNE/CP nº 4/2024 reafirma o compromisso com uma formação docente integral, que contempla os múltiplos saberes necessários ao exercício da docência, promovendo a articulação entre teoria, prática, políticas públicas e os desafios concretos da sala de aula contemporânea.

A análise das diretrizes normativas, como a BNCC, a Resolução CNE/CP nº 2/2019, o Parecer CNE/CP nº 22/2019 e a Resolução CNE/CP nº 4/2024, evidencia a complexidade da formação inicial do professor de Inglês e a articulação de múltiplos saberes necessários para o exercício da docência. A mobilização desses saberes, conforme defendido pelos autores Tardif, Gauthier *et al.*, Perrenoud, Nóvoa, Pimenta e Freire, abrange os saberes disciplinares, pedagógicos, experienciais e curriculares, e exige do docente uma prática pedagógica crítica, contextualizada e reflexiva, alinhada às demandas do mundo contemporâneo. A implementação dessas normativas busca, em teoria, garantir uma formação docente que prepare o professor para lidar com as diversas exigências do plano de execução curricular, das tecnologias educacionais e da diversidade de contextos escolares. No entanto, uma lacuna importante se revela ao analisarmos as diretrizes legais sobre a formação do professor de Inglês: a questão da fluência no idioma. Embora as normas enfatizem o domínio do conteúdo, a compreensão dos aspectos linguísticos, culturais e discursivos da Língua Inglesa, e a capacidade de utilizar metodologias ativas e integradas ao plano de execução curricular, elas não especificam claramente se é exigido do professor um domínio fluente da Língua Inglesa. Essa ambiguidade pode gerar inseguranças e dificuldades para os professores, principalmente no que se refere à prática dos conteúdos e à adaptação de suas práticas pedagógicas às exigências de um ensino de qualidade. A falta de uma definição clara sobre a fluência no idioma dentro das normativas legais pode representar uma lacuna significativa na formação do professor de Inglês; pode

comprometer tanto a qualidade do ensino quanto a preparação do docente para observar as necessidades dos alunos. Portanto, é necessário que futuras reformas ou atualizações nas diretrizes para a formação do professor de Inglês abordem de maneira mais precisa e objetiva a questão da fluência, garantindo que os docentes não apenas compreendam a teoria e os métodos de ensino, mas que também possuam o nível de proficiência necessário para desempenharem seu papel de maneira efetiva e autêntica. Essa clarificação pode fortalecer ainda mais a qualidade da formação inicial e, por consequência, o impacto positivo na aprendizagem dos estudantes⁸.

A formação do professor de Língua Inglesa para a Educação Básica exige uma abordagem que integre os fundamentos teóricos da aquisição de língua, os saberes docentes e as diretrizes educacionais brasileiras. Nesse contexto, autores como Lev Vygotsky, Penny Ur e Noam Chomsky oferecem subsídios valiosos para uma leitura ampliada da formação docente. Ao mesmo tempo, as normativas legais, como a LDB e a BNCC configuram os marcos legais que orientam essa formação. A LDB (Lei nº 9.394/1996) estabelece, em seu art. 1º, que a educação visa ao pleno desenvolvimento do educando. Esse princípio é retomado pela BNCC (2017), que propõe uma formação humana integral. Esses aspectos encontram respaldo nos saberes relacionais e experienciais descritos por Perrenoud (2000) e Nóvoa (1995), respectivamente, ao defenderem que ensinar é um ato que exige compreensão humana e disposição para o encontro com o outro.

A BNCC, ao abordar a Língua Inglesa na área de Linguagens, enfatiza o uso comunicativo da língua e seu papel como instrumento de interação e mediação cultural. Essa visão alinha-se à teoria sociocultural de Vygotsky (1987), que compreende a linguagem como mediadora do pensamento e do desenvolvimento cognitivo. O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é particularmente pertinente, pois ressalta a importância da intervenção pedagógica qualificada. O docente, nesse sentido, precisa mobilizar saberes pedagógicos e didáticos (Tardif, 2010; Gauthier *et al.*, 2006), a fim de planejar situações de ensino que respeitem os níveis de desenvolvimento dos alunos e promovam sua autonomia linguística. Penny Ur (1996), ao discutir o ensino de línguas estrangeiras, destaca a importância da prática reflexiva e da flexibilidade metodológica como elementos centrais da atuação docente. Isso está em consonância com Pimenta (2008), que defende uma formação baseada na

⁸ A fluência é uma variável que pode ser considerada em estudos futuros acerca da formação de professores de Língua Inglesa. O desenvolvimento desse tema não cabe aqui em função da sua complexidade.

reflexão da própria experiência, e com Freire (1996), que entende o educador como sujeito ético e político.

No âmbito da aquisição linguística, Chomsky (1965) traz a distinção entre competência e desempenho linguístico. Embora as diretrizes nacionais enfatizem o uso comunicativo da língua (desempenho), a formação docente precisa assegurar o conhecimento profundo das estruturas linguísticas (competência), como parte dos saberes disciplinares (Tardif, 2010). Tal equilíbrio é essencial para garantir uma formação de qualidade.

Com base na primeira análise dos conteúdos discutida anteriormente, chegaram-se aos seguintes discursos que compõem o contexto de produção do texto de Ball (2008) no que se refere à mobilização de saberes para a formação inicial de professores de Língua Inglesa: observa-se que os documentos normativos nacionais — como a LDB, as resoluções do CNE (especialmente as de 2002, 2017 e 2019) e a BNCC — refletem uma política educacional orientada por discursos de racionalização curricular, profissionalização docente e articulação entre teoria e prática. Esses documentos produzem sentidos que configuram o que Ball (1994) denomina como *policy text*, ou seja, textos que expressam interesses políticos, econômicos e pedagógicos em disputa. Nesse contexto, os saberes docentes deixam de ser concebidos apenas como atributos individuais do professor e passam a ser mobilizados como construções sociais reguladas por prescrições curriculares e referenciais de competência. A formação do professor de Inglês, assim, é interpelada por uma multiplicidade de discursos que tensionam a centralidade dos saberes disciplinares, pedagógicos, curriculares e experienciais, exigindo que esses sejam organizados de acordo com padrões de desempenho e expectativas institucionais. O texto da política, portanto, opera como um instrumento de regulação da prática docente, delimitando os saberes que devem ser mobilizados e os modos pelos quais devem ser apropriados durante a formação inicial.

O Quadro 10, onde o contexto da produção de texto é destacado, inicia com a análise da trajetória das leis de formação de professores no Brasil, desde a promulgação da LDB até os dias atuais.

Quadro 10 – Contexto da produção de texto das leis e diretrizes da formação docente no Brasil

(continua)

Leis	Ciclo de políticas de Ball		
Legislação/Diretriz	Produção de texto	Mudanças ao longo do tempo	Comparação com outras Leis/Diretrizes - continuidades e rupturas nas exigências sobre saberes docentes
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 9.394/1996)	O contexto da produção da LDB foi marcado pela redemocratização do Brasil e pela necessidade de redefinir as bases da educação nacional após um período de regime militar. Havia um debate amplo na sociedade sobre a qualidade da educação, a necessidade de maior inclusão e a democratização do acesso ao ensino. A promulgação da Constituição Federal de 1988 estabeleceu novos princípios para a educação, que precisavam ser regulamentados por uma lei de diretrizes e bases. Criada no contexto da reforma educacional dos anos 1990, era alinhada às políticas neoliberais que enfatizavam descentralização e autonomia das instituições de ensino. A formulação do texto reflete a necessidade de estabelecer diretrizes gerais para a formação docente sem especificar áreas como o ensino de línguas. O discurso foca na valorização da formação superior, mas sem detalhamento sobre competências específicas dos professores de Inglês.	Estabeleceu a obrigatoriedade da formação em nível superior para docentes da Educação Básica, mas sem especificar diretrizes para o ensino de línguas. Inicialmente, não havia uma regulamentação específica para os cursos de Letras, permitindo grande variação nos planos de execução curricular. Com o tempo, foram sendo criadas resoluções complementares para detalhar a formação docente. Ao longo do tempo, a legislação educacional brasileira evoluiu para detalhar e aprofundar as diretrizes gerais estabelecidas pela LDB no que tange à formação de professores. A LDB lançou as bases para a exigência do nível superior e a articulação teoria-prática, mas não especificou a estrutura e a carga horária dos cursos de formação. Resoluções e diretrizes posteriores, como a Resolução CNE/CP nº 4/2024, vieram para suprir essa lacuna, detalhando a organização curricular, a carga horária mínima, a importância do estágio supervisionado e das atividades de extensão, e a necessidade de alinhamento com a BNC-Formação, que por sua vez se baseia nos princípios da LDB, mas os operacionaliza de forma mais específica para a formação docente.	A LDB estabeleceu um marco legal fundamental para a educação e para a formação de professores, com continuidades evidentes na valorização do ensino superior e na necessidade de conhecimentos disciplinares e pedagógicos. No entanto, a Resolução CNE/CP nº 4/2024 introduz rupturas ao detalhar de forma mais rigorosa as exigências sobre os saberes docentes. Enquanto a LDB mencionava a articulação teoria-prática, a Resolução especifica a carga horária e a natureza das atividades práticas (estágio e extensão). A Resolução também incorpora explicitamente a BNCC como um saber curricular essencial, algo que não estava presente na LDB, promulgada antes da existência da Base. Além disso, a Resolução demonstra uma preocupação maior com a imersão na realidade escolar e com a formação prática desde o início dos cursos de licenciatura, representando um avanço em relação à generalidade da LDB sobre esse aspecto.

Leis	Ciclo de políticas de Ball		
Legislação/Diretriz	Produção de texto	Mudanças ao longo do tempo	Comparação com outras Leis/Diretrizes - continuidades e rupturas nas exigências sobre saberes docentes
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica – Resolução CNE/CP nº 1/2002	A resolução foi elaborada com base nas discussões sobre a formação de professores no Brasil no início dos anos 2000, consolidando diretrizes para os cursos de licenciatura.	Representou um marco inicial na definição de parâmetros para a formação docente, estabelecendo a carga horária mínima e os componentes curriculares essenciais.	Em comparação com a Resolução CNE/CP nº 2/2017, apresenta um modelo mais generalista, com menor ênfase na articulação entre teoria e prática e menos detalhamento sobre as metodologias específicas para o ensino de Inglês. A Resolução CNE/CP nº 1/2002 representou um marco importante na formalização das diretrizes para a formação de professores, estabelecendo continuidades com a LDB ao reforçar a necessidade de formação em nível superior e a articulação teoria-prática. No entanto, introduziu rupturas ao detalhar mais especificamente a importância dos saberes pedagógicos e, sobretudo, ao institucionalizar o estágio supervisionado como um componente curricular obrigatório e central na formação, com diretrizes claras sobre sua organização e supervisão. Em relação aos saberes disciplinares, a resolução manteve a exigência de domínio do conteúdo a ser ensinado, mas sem especificar por área. As resoluções posteriores, como a CNE/CP nº 4/2024, aprofundaram ainda mais essas exigências, detalhando a carga horária, a distribuição dos saberes e a necessidade de alinhamento com a BNCC, representando uma evolução e um maior rigor nas diretrizes para a formação docente.

(continua)

Leis	Ciclo de políticas de Ball		
Legislação/Diretriz	Produção de texto	Mudanças ao longo do tempo	Comparação com outras Leis/Diretrizes - continuidades e rupturas nas exigências sobre saberes docentes
Resolução CNE/CP nº 2/2017	A produção do texto normativo envolveu debates no CNE/MEC e consultas públicas, buscando alinhar a formação docente às demandas educacionais contemporâneas e diretrizes internacionais.	A Resolução representa uma mudança significativa, aumentando a carga horária dos cursos de licenciatura e fortalecendo a relação entre teoria e prática. No caso do ensino de Inglês, reforça a importância de práticas que desenvolvam habilidades comunicativas no idioma.	A evolução das exigências sobre saberes docentes no Brasil, desde a LDB/96 até as DCNs de 2015 e a BNCC (instituída pela Resolução CNE/CP nº 4/2018, decorrente da Lei nº 13.415/2017), revela uma continuidade na importância do domínio do conteúdo e da prática pedagógica, mas com rupturas significativas. Observa-se uma crescente ênfase no desenvolvimento de competências e habilidades nos alunos, na adoção de metodologias ativas e inovadoras, na valorização da diversidade e inclusão, na integração de tecnologias digitais e na avaliação formativa. A Resolução CNE/CP nº 2/2017, que estabelece a Base Nacional Comum Curricular, reforça a necessidade de um professor capaz de promover as aprendizagens essenciais definidas para a Educação Básica, impactando diretamente os saberes docentes exigidos para a efetivação desse plano de execução curricular em sala de aula.

(continua)

Leis	Ciclo de políticas de Ball		
Legislação/Diretriz	Produção de texto	Mudanças ao longo do tempo	Comparação com outras Leis/Diretrizes - continuidades e rupturas nas exigências sobre saberes docentes
Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – 2017 - Ensino Fundamental	Ela representa uma tentativa do governo central de definir e padronizar as expectativas de aprendizagem relacionadas à escrita para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, buscando influenciar as práticas pedagógicas nas escolas através da prescrição de habilidades e competências específicas. Sua produção envolveu debates, consultas e negociações, refletindo as disputas de diferentes grupos e atores no campo educacional, mas culminou em um texto oficial com poder normativo sobre os planos de execução curricular e, conseqüentemente, sobre o ensino da produção textual.	A BNCC de 2017 pode ser interpretada como um documento que, ao prescrever novas aprendizagens essenciais para os alunos, indiretamente estabelece novas competências docentes a serem desenvolvidas, e que, para serem efetivadas na prática (contexto da prática), exigem uma formação mais prática e integrada. A lógica é a seguinte: se a BNCC define que os alunos precisam desenvolver certas habilidades e competências (como pensamento crítico, resolução de problemas, argumentação, uso de tecnologias digitais etc.), os professores, para mediar essas aprendizagens de forma eficaz, precisam possuir e saber como desenvolver essas mesmas competências em seus alunos. Isso implica que a formação inicial e continuada dos professores precisa se adaptar para além do domínio do conteúdo específico.	Exige alinhamento entre formação de professores e conteúdos da BNCC, estabelecendo maior controle sobre as competências profissionais a serem desenvolvidas. Marca uma ruptura com diretrizes anteriores ao definir objetivos mais rígidos para a formação inicial.

(continua)

Leis	Ciclo de políticas de Ball		
Legislação/Diretriz	Produção de texto	Mudanças ao longo do tempo	Comparação com outras Leis/Diretrizes - continuidades e rupturas nas exigências sobre saberes docentes
Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - 2018 - Ensino Médio	A BNCC foi produzida em um longo processo de debates, envolvendo múltiplos atores educacionais, incluindo especialistas, docentes e representantes governamentais, refletindo uma tentativa de padronização curricular.	A BNCC consolidou a obrigatoriedade do ensino de Inglês na Educação Básica, promovendo mudanças significativas na formação de professores da área, que passaram a ter que se adequar a novas diretrizes de ensino e avaliação.	Em comparação com diretrizes anteriores, a BNCC representa uma mudança significativa ao enfatizar a aprendizagem baseada em competências, diferenciando-se de outras normativas anteriores. Para a formação de professores de Inglês, significa um maior alinhamento com metodologias comunicativas e exigências de proficiência para docentes.
Resolução CNE/CP nº 2/2019	Criada em um contexto de reformulação da formação docente, foi influenciada pela BNCC e por um discurso de ensino baseado em competências. O texto enfatiza a necessidade de formar professores mais alinhados às demandas do mercado e às novas tecnologias. Há um foco maior em metodologias ativas e práticas formativas, evidenciando uma mudança no papel do professor de Inglês, que passa a ser visto como mediador do aprendizado em um contexto mais dinâmico.	Marcou uma mudança significativa, alinhando a formação de professores às competências da BNCC. Deu maior ênfase às práticas pedagógicas e metodologias ativas, aproximando a formação teórica da prática em sala de aula. Houve um deslocamento da ênfase puramente teórica para um modelo mais prático e interdisciplinar.	Continuidade: a exigência de um curso superior e a base curricular dos cursos de Letras. Ruptura: maior ênfase em saberes pedagógicos e experiência prática. A Resolução de 2019 vai além dos saberes disciplinares, priorizando a formação de competências pedagógicas com ênfase em metodologias ativas, práticas de ensino dinâmicas e uma formação mais alinhada às competências da BNCC.

(continua)

Leis	Ciclo de políticas de Ball		
Legislação/Diretriz	Produção de texto	Mudanças ao longo do tempo	Comparação com outras Leis/Diretrizes - continuidades e rupturas nas exigências sobre saberes docentes
Parecer CNE/CP nº 22/2019	Elaborado pelo CNE, o parecer utiliza linguagem normativa para orientar as instituições formadoras, buscando alinhar a formação docente, incluindo a de professores de Inglês, com as demandas curriculares nacionais através de um novo referencial de competências e diretrizes pedagógicas, com o objetivo de impactar as políticas de formação e as práticas educacionais.	Para chegar ao Parecer CNE/CP nº 22/2019, o campo da política educacional brasileira passou por diversas influências e debates, incluindo a promulgação da LDB, a publicação dos PCNs e, crucialmente, a elaboração e aprovação da BNCC. O Parecer nº 22/2019, portanto, reflete um momento em que a necessidade de alinhar a formação docente às novas demandas curriculares (BNCC) se tornou central, buscando formalizar diretrizes através da BNC-Formação. Ele incorpora a compreensão de que a política educacional é um processo complexo e que a formação de professores precisa ser repensada em função das novas exigências para a Educação Básica.	O Parecer CNE/CP nº 22/2019, ao fundamentar a BNC-Formação, promove uma mudança significativa nas exigências sobre os saberes docentes, com uma forte ênfase no desenvolvimento de competências alinhadas às demandas da BNCC para a Educação Básica, representando uma ruptura com abordagens mais centradas em conteúdo de diretrizes anteriores. Mantendo a valorização do conhecimento do conteúdo e da prática pedagógica, o parecer inova ao instituir uma base nacional comum para a formação inicial, preconizando a integração curricular, o uso de metodologias ativas e a reflexão sobre a prática, com o objetivo de formar professores mais alinhados às necessidades da educação contemporânea.

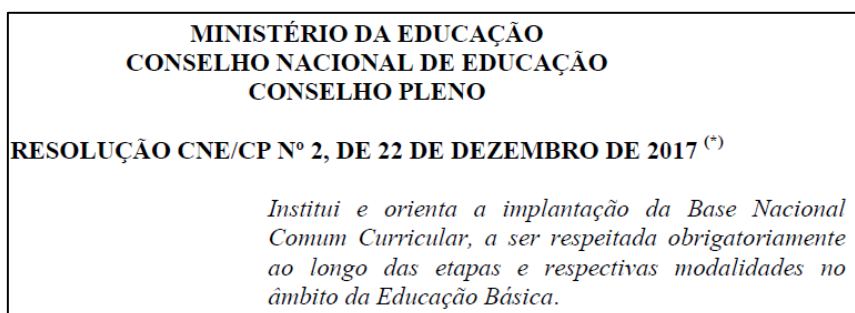
Leis	Ciclo de políticas de Ball		
Legislação/Diretriz	Produção de texto	Mudanças ao longo do tempo	Comparação com outras Leis/Diretrizes - continuidades e rupturas nas exigências sobre saberes docentes
Resolução CNE/CP nº 4/2024	A Resolução CNE/CP nº 4/2024 foi produzida em um contexto de necessidade de atualização das diretrizes para a formação de professores, tendo como principal balizador a recém-homologada BNC-Formação. O processo envolveu amplas discussões e debates no âmbito do Conselho Nacional de Educação (CNE), considerando pareceres técnicos, demandas da comunidade educacional e o cenário político-educacional vigente, com o objetivo de operacionalizar a BNC-Formação e aprimorar a qualidade da formação inicial dos profissionais do magistério da Educação Básica no Brasil, alinhando-a com as novas demandas e avanços da área educacional.	As antigas diretrizes curriculares para a formação de professores foram sendo revistas e atualizadas para incorporar novas teorias da aprendizagem, a importância da articulação entre teoria e prática, a necessidade de considerar a diversidade e a inclusão, e a influência das políticas educacionais nacionais, culminando na homologação da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). A Resolução CNE/CP nº 4/2024 representa um passo nessa evolução, buscando operacionalizar e detalhar a BNC-Formação, estabelecendo diretrizes mais claras e exigentes para a formação inicial, com maior ênfase na prática, na carga horária dedicada aos conhecimentos específicos e pedagógicos, e na articulação com a realidade da sala de aula.	A Resolução CNE/CP nº 4/2024, em comparação com leis e diretrizes anteriores, representa uma continuidade na valorização dos saberes docentes, mas também introduz rupturas significativas. Mantém a ênfase na importância do domínio dos conteúdos específicos (Saberes Disciplinares) e na necessidade de conhecimentos pedagógicos (Saberes Pedagógicos), porém, intensifica a exigência de uma articulação mais efetiva entre teoria e prática, com maior carga horária dedicada ao Estágio Supervisionado e às Atividades de Extensão (Saberes Experienciais). A resolução também explicita a necessidade de incorporar as orientações da BNCC (Saberes Curriculares) de forma mais integrada na formação. Uma ruptura notável é o maior detalhamento da carga horária mínima e sua distribuição entre as diferentes dimensões da formação, buscando garantir uma formação mais robusta e alinhada às demandas da Educação Básica contemporânea, com um olhar mais atento à prática e à contextualização do ensino.

Fonte: a autora (2025).

Ao lançarmos um olhar sobre esse cenário normativo através da lente do Ciclo de Políticas de Ball (1994), torna-se possível identificar as diversas fases e influências que moldaram o discurso e as prescrições para a formação docente, especialmente no que tange ao ensino de línguas. A LDB, como texto inaugural desse ciclo no período analisado, estabeleceu a obrigatoriedade da formação em nível superior para os docentes da Educação Básica. Contudo, sua natureza generalista deixou em aberto elementos cruciais como a carga horária, os conteúdos curriculares e a articulação entre teoria e prática. Essa indefinição inicial, sob a perspectiva de Ball (1994), representa a gênese da política, imersa em um contexto histórico e ideológico específico, mas também prenhe de ambiguidades que inevitavelmente demandariam interpretações e regulamentações posteriores.

As resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP) que se sucederam à LDB podem ser compreendidas como etapas de recontextualização da política original. A Resolução CNE/CP nº 1/2002, ao definir as bases e diretrizes curriculares mínimas para as licenciaturas, buscou preencher algumas das lacunas iniciais. Posteriormente, a Resolução CNE/CP nº 2/2017 representou uma tentativa de revisão e atualização da legislação, motivada pela necessidade de alinhar a formação docente às discussões pedagógicas contemporâneas e a referenciais internacionais. A introdução da BNCC para o Ensino Fundamental e Médio configurou-se como um elemento catalisador nesse processo, estabelecendo um novo referencial curricular que impactou diretamente as exigências para a formação dos professores, inclusive de Inglês. A seguir, na Figura 8, a resolução mencionada.

Figura 8 – Resolução CNE/CP nº 2, 2017



Fonte: Diário Oficial da União (2017)⁹.

⁹ Resolução CNE/CP 2/2017. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de dezembro de 2017, Seção 1, pp. 41 a 44.

A Resolução CNE/CP nº 2/2019 e o Parecer CNE/CP nº 22/2019 consolidam a influência do discurso das competências na formação docente, buscando alinhar a preparação dos professores às demandas de um mundo globalizado e tecnológico. Abaixo, as Figuras da Resolução e do Parecer de 2019.

Figura 9 – Resolução CNE/CP nº 2, 2019



Fonte: Diário Oficial da União (2020)¹⁰.

Figura 10 – Parecer CNE/CP nº 22/2019

PARECER HOMOLOGADO
Portaria nº 2.167, publicada no D.O.U. de 20/12/2019, Seção 1, Pág. 142.


MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

INTERESSADO: Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno		UF: DF
ASSUNTO: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).		
COMISSÃO: Maria Helena Guimarães de Castro (Presidente), Mozart Neves Ramos (Relator), Alessio Costa Lima, Antonio de Araujo Freitas Júnior, Antonio Carbonari Netto, Aurina Oliveira Santana, Francisco César de Sá Barreto, Ivan Cláudio Pereira Siqueira, Luiz Roberto Liza Curi, Nilma Santos Fontanive e Suely Melo de Castro Menezes		
PROCESSOS Nºs: 23001.000018/2006-09, 23001.000133/2007-56 e 23000.040581/2018-55		
PARECER CNE/CP Nº: 22/2019	COLEGIADO: CP	APROVADO EM: 7/11/2019

Fonte: Diário Oficial da União (2019)¹¹.

¹⁰ Resolução CNE/CP 2/2019. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de abril de 2020, Seção 1, pp. 46-49.

¹¹ Portaria nº 2.167, publicada no D.O.U. de 20/12/2019, Seção 1, p. 142.

Essa perspectiva, que ecoa as ideias de Perrenoud (2001), representa uma ressignificação dos objetivos da formação, com um foco no desenvolvimento de capacidades de ação em contextos reais de ensino. A mais recente Resolução CNE/CP nº 4/2024, por sua vez, emerge como um esforço de atualização e aprofundamento das diretrizes, tendo a BNC-Formação como principal balizadora e buscando uma articulação mais efetiva entre os diversos saberes docentes, em diálogo com as proposições de Freire (1996). Contudo, a análise do Ciclo de Políticas também revela tensões e fragilidades. A relativa negligência em relação à proficiência linguística na formação de professores de Inglês, apontada no texto, demonstra como o contexto de produção das políticas pode, por vezes, priorizar determinados discursos em detrimento de outros, com impactos na qualidade da formação em áreas específicas.

Em última análise, a trajetória normativa da formação de professores no Brasil, especialmente no que concerne ao ensino de Inglês, evidencia um processo contínuo de produção, recontextualização, interpretação e, por vezes, de disputa em torno do que significa formar um profissional competente para a Educação Básica. As leis e diretrizes não surgem de forma linear ou neutra, mas são o resultado de complexas interações entre diferentes atores, ideologias e contextos, moldando o cenário da formação docente na contemporaneidade. Essa dinâmica, como exploram Ball e Mainardes (2024) em sua coletânea sobre debates contemporâneos na pesquisa em políticas educacionais, reflete a própria natureza multifacetada e politicamente carregada da formulação e implementação de políticas no campo da educação. A análise da formação docente brasileira, portanto, se alinha com a perspectiva dos autores ao demonstrar como os textos normativos são constantemente negociados, reinterpretados e sofrem influências contextuais, longe de serem documentos estáticos e de aplicação sem margens para dúvidas. Compreender esse Ciclo de Políticas em sua complexidade é fundamental para a pesquisa educacional que busca não apenas descrever, mas também analisar criticamente os rumos e os desafios da formação de professores no Brasil.

4.2 ANÁLISE DOS DOCUMENTOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS-INGLÊS DA UNIVERSIDADE DE ELMBRIDGE: PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO E PLANO DE EXECUÇÃO CURRICULAR

O Projeto Pedagógico de Curso (PPC 2025) delineia a formação de futuros professores de Língua Inglesa, visando prepará-los para os desafios da docência contemporânea. O documento PPC 2025 da instituição investigada possui 253 páginas e foi reelaborado no ano de 2025. A seguir, na Figura 11, a capa do documento.

Figura 11 – Imagem de parte da capa do PPC 2025



Fonte: PPC 2025 Letras-Inglês¹².

Os dados apresentados na Figura 12, a seguir, detalham as informações essenciais do curso de Licenciatura em Letras-Inglês da Universidade de Elmbridge. Com início de funcionamento em 1967, o curso, oferecido na modalidade presencial e no turno noturno, possui uma carga horária total de 3.400 horas, com duração mínima de quatro anos e máxima de oito anos. Atualmente, disponibiliza 40 vagas e conta com o reconhecimento do Ministério da Educação, conforme Portaria MEC de Renovação de Reconhecimento de Curso, de 27 de dezembro de 2018. A coordenação do curso e a composição dos membros do Colegiado e do Núcleo Docente Estruturante (NDE) também são delineadas, oferecendo uma visão completa da estrutura administrativa e pedagógica do programa.

Figura 12 – Dados de identificação do curso de licenciatura em Letras-Inglês

1 DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do curso: Licenciatura em Letras: Inglês

Data de início de funcionamento: 01/03/1967

Título que o curso concede: Licenciado em Letras – Inglês

Modalidade: presencial

Vagas oferecidas/autorizadas 40 vagas

Ato regulatório: Portaria MEC de Renovação de Reconhecimento de Curso, N.º 919, de 27 de Dezembro de 2018

Carga horária total: 3.400h

Duração (mínima e máxima): Mínimo de 4 anos e máximo de 8 anos

Turnos de oferta: Noturno

Fonte: PPC 2025 do curso de licenciatura em Letras-Inglês.

¹² Todas as menções ao PPC da instituição em análise referem-se ao ano de 2025.

Ao realizar uma leitura atenta do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras-Inglês da Universidade de Elmbridge, nota-se a presença de importantes elementos estruturais e normativos que dialogam com as diretrizes nacionais para a formação de professores, tais como as Resoluções CNE/CP nº 2/2015, nº 1/2011 e nº 4/2024. O documento também apresenta uma consistente organização curricular e expressa compromisso com a formação do licenciando para a atuação na Educação Básica. No que diz respeito aos referenciais teóricos, observam-se algumas referências pontuais, como o autor Marcos Tarciso Masetto, especialmente no que tange à formação docente e à inovação pedagógica. Além disso, há forte presença de documentos e dados oriundos de fontes oficiais, como o INEP, a SEDUC/RS e o SEMESP, os quais oferecem um panorama relevante sobre a realidade educacional brasileira e regional.

Entretanto, ao se tomar como base os referenciais teóricos que sustentam esta pesquisa — notadamente os trabalhos de Tardif, Nóvoa, Freire, Pimenta, Gauthier *et al.* e Perrenoud — percebe-se que tais autores não são mencionados explicitamente no PPC 2025. Essa constatação não deve ser interpretada como uma falha, mas como uma escolha institucional que prioriza um enfoque mais voltado à estrutura organizacional, às diretrizes legais e às condições materiais da formação, aspectos essenciais à condução de um curso de licenciatura. Ainda assim, essa opção pode representar um espaço de potencial ampliação, especialmente no que se refere ao aprofundamento das dimensões epistemológicas da docência e à reflexão crítica sobre os saberes profissionais que constituem a prática educativa.

Considerando o Ciclo de Políticas de Ball (1994), esse movimento pode ser compreendido como parte da tradução local das políticas educacionais, em que as instituições, ao operacionalizarem diretrizes nacionais, constroem discursos próprios, marcados por suas condições históricas, sociais e pedagógicas. O discurso identificado no PPC 2025 é, portanto, o de um curso que busca aliar excelência organizacional e compromisso social, mesmo diante de desafios como a entrada de estudantes que ainda não dominam a Língua Inglesa e que deverão desenvolver tal competência ao longo da formação. Essa particularidade exige do curso uma proposta curricular que não apenas ensine a língua, mas que também mobilize saberes didáticos, pedagógicos e culturais, integrando-os com os contextos de atuação do futuro professor. A seguir, um quadro comparativo dos autores utilizados nesta dissertação e dos mencionados no PPC 2025 do curso de Letras-Inglês.

Quadro 11 – Presença e ausência dos saberes docentes no PPC 2025

Dimensão dos Saberes Docentes	Presença no PPC 2025	Autores Referenciados	Observações
Saberes da formação/pedagógicos (formação inicial e continuada)	Sim – há destaque à formação docente	Masetto (2004)	Discurso institucional valoriza a formação continuada e a inovação pedagógica.
Saberes curriculares	Sim – estrutura curricular detalhada e alinhada às diretrizes legais	Diretrizes CNE, documentos da universidade	Ênfase em legislação e estrutura, menos em fundamentos teóricos.
Saberes da experiência	Sim – detalhamento dos estágios e articulação com a realidade escolar	Não explicitado	Embora presente na prática, não há menção direta a autores como Pimenta ou Nóvoa.
Saberes disciplinares	Parcial – presentes de forma implícita no perfil do egresso e na justificativa do curso	Não explicitado	Poderia ser aprofundado, com referências a Freire e Perrenoud, por exemplo.

Fonte: a autora (2025) baseada no documento do PPC 2025.

A análise a seguir busca identificar como o PPC 2025 se alinha com os saberes docentes, entendendo-os como a base da profissionalização do professor, e como as categorias específicas (Objetivos, Perfil do Egresso, Competências e Habilidades, Metodologias) contribuem para a construção desses saberes.

Os objetivos do curso são fundamentais para direcionar a formação, explicitando o que se espera que o futuro professor seja capaz de fazer e saber. O PPC 2025 estabelece objetivos gerais e específicos que visam à formação de um profissional crítico, reflexivo e atuante. O PPC 2025 busca formar um licenciando capaz de atuar no ensino e pesquisa da Língua Inglesa e suas Literaturas, com uma sólida base teórico-prática e capacidade de reflexão sobre sua prática pedagógica. A ênfase na capacidade de "desenvolver práticas pedagógicas" e "planejar, organizar e avaliar processos de ensino-aprendizagem" aponta diretamente para a mobilização de saberes da ação pedagógica (Tardif, 2010), que se manifestam no fazer docente. Os objetivos que tratam do planejamento, organização e avaliação de processos de ensino-aprendizagem, bem como da atuação em pesquisa, remetem diretamente aos saberes práticos e técnicos, ou "saberes da ação", que se constroem na interação com a realidade escolar. A busca por uma sólida formação teórica e prática implica na aquisição de saberes instituídos, transmitidos no plano de execução curricular, que subsidiam a ação docente. Ao propor a formação de um profissional crítico e reflexivo, o PPC 2025 contribui para a construção de uma identidade

docente que transcende a mera transmissão de conteúdo, valorizando a autonomia e a capacidade de intervenção.

O perfil do egresso mencionado no PPC 2025 descreve as características e qualificações que se esperam que o estudante desenvolva ao longo do curso. Ele é a materialização dos objetivos, expressando o tipo de profissional que se pretende formar, sendo bastante abrangente, destacando a necessidade de o professor dominar os conteúdos específicos da Língua Inglesa e suas Literaturas, além de possuir competências pedagógicas para atuar em diferentes contextos. O destaque para a atuação em ensino e pesquisa e a flexibilidade para o trabalho em diferentes níveis e modalidades de ensino revelam a busca por um profissional versátil e crítico. O domínio da Língua Inglesa e Literaturas constitui os saberes disciplinares, fundamentais para a legitimidade do professor em sua área de atuação. A capacidade de transpor e adaptar o plano de execução curricular escolar, considerando diferentes contextos, aponta para os saberes curriculares, que permitem ao professor "ensinar o que deve ser ensinado". O perfil que demanda um profissional capaz de articular teoria e prática e compreender a educação como processo social estimula a prática reflexiva, onde o professor analisa sua ação, seus resultados e os ajusta, desenvolvendo competências como a de "gerenciar a progressão das aprendizagens" e "avaliar as aprendizagens" (Perrenoud, 2001).

Embora o PPC 2025 não apresente uma seção separada intitulada "Competências e Habilidades" de forma explícita após os objetivos e perfil, essas são inferidas e detalhadas ao longo do documento, especialmente nas descrições do perfil do egresso, estrutura curricular e ementas das disciplinas. O PPC 2025 se alinha às DCNs de Letras, que, por sua vez, preveem um rol de competências. O documento enfatiza a aquisição de competências linguísticas (domínio do Inglês), literárias (conhecimento das literaturas), pedagógicas (planejamento, avaliação, gestão de sala de aula), e crítico-reflexivas (capacidade de análise e intervenção social). A ênfase no uso de tecnologias e na diversidade de abordagens metodológicas sugere o desenvolvimento de habilidades de adaptação e inovação. A Seção "6.1 Concepções Formativas e Epistemológicas no Plano de execução curricular" reforça a ideia de que a formação deve ser capaz de desenvolver "competências e habilidades para a prática docente". A aquisição de competências, especialmente as pedagógicas, está intrinsecamente ligada aos saberes experienciais, que são aqueles construídos na prática cotidiana, no "fazer" e na reflexão sobre o "fazer". A Seção sobre Estágio Curricular Supervisionado é um exemplo claro da valorização desses saberes. As competências delineadas (organizar e animar situações de aprendizagem, gerenciar a progressão das aprendizagens, elaborar e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação etc.) são centrais para Perrenoud (2001), que as vê como a capacidade de

mobilizar recursos cognitivos para enfrentar situações complexas e inesperadas na prática profissional.

O PPC 2025 apresenta uma filosofia pedagógica que valoriza metodologias ativas e a articulação teoria-prática. A Seção 9, "Plano de execução curricular", e em particular a descrição das disciplinas e a ênfase no Estágio Curricular Supervisionado (Seção 9.6), oferecem *insights* sobre as metodologias e estratégias propostas. A Seção 4.1, "A Formação Docente e a Inovação" (p. 19) também aborda a necessidade de inovar as metodologias. O curso adota uma abordagem que prioriza a "participação ativa do estudante na construção de seu conhecimento" (implícito na filosofia da universidade de formação integral). Isso se traduz em estratégias como aulas dialogadas, seminários, projetos, estudos de caso, uso de tecnologias digitais e, fundamentalmente, o Estágio Curricular Supervisionado. A valorização da pesquisa como prática integrada ao ensino também se reflete nas metodologias. As metodologias que envolvem a imersão na prática (Estágio) são cruciais para a construção dos saberes experienciais. O contato com a realidade escolar permite ao futuro professor confrontar os saberes disciplinares e curriculares com a complexidade do cotidiano (Tardif, 2010). A promoção de debates, a análise de casos e a elaboração de projetos incentivam a prática reflexiva, na qual o estudante é convidado a analisar as metodologias e seus resultados, e a aprimorá-las (Perrenoud, 2001). Os saberes pedagógicos, segundo Gauthier *et al.* (2006), que incluem o conhecimento das teorias de aprendizagem, das metodologias de ensino e da gestão da sala de aula, são claramente contemplados nas ementas e objetivos de disciplinas como "Metodologias de Ensino de Língua Estrangeira" e "Tópicos Contemporâneos em Docência".

A diversidade de estratégias e a ênfase na atualização (inclusive tecnológica) reforçam a ideia de uma profissionalização que exige adaptabilidade e constante formação, características essenciais na visão de Nóvoa (1992). O papel do orientador de estágio, descrito na página 73, também demonstra a importância da mediação para a construção desses saberes.

O contexto da produção de texto foca na formalização da política em documentos. Aqui, observamos como as influências e intenções se traduzem nas escolhas linguísticas, na estrutura e no conteúdo do PPC 2025. Os objetivos são escritos de forma a serem abrangentes e alinhados às DCNs. Eles utilizam verbos que indicam a ação e a capacidade do futuro professor ("desenvolver", "planejar", "organizar", "avaliar"). A linguagem é formal e técnica, característica de documentos curriculares. A descrição do perfil utiliza termos que evocam a profissionalização docente ("domínio da Língua Inglesa", "capacidade de reflexão", "atuação em ensino e pesquisa", "educação como processo histórico e social"). Essa textualização busca construir a imagem de um profissional ideal, alinhado às expectativas das políticas educacionais

e da sociedade. Embora não haja uma seção separada, a "textualização" das competências e habilidades é feita através das descrições do perfil, das ementas das disciplinas e da seção sobre as "Concepções Formativas e Epistemológicas". O uso de termos como "capacidade de", "domínio de", "habilidade para" reflete a matriz curricular por competências que têm sido incentivadas nas políticas educacionais.

As estratégias são formalizadas no plano de ensino de cada disciplina e na seção sobre o Estágio Curricular. A linguagem utilizada enfatiza a "participação ativa", a "interdisciplinaridade", o "incentivo à pesquisa" e o "uso de tecnologias". Isso traduz as concepções pedagógicas em prescrições para a prática docente dentro do curso ("Recursos de Ensino e Aprendizagem" e "Estágio Curricular Supervisionado"). A escolha de palavras, a estrutura das seções e a forma como os objetivos, perfil e metodologias são articulados refletem as negociações, as prioridades e os discursos hegemônicos no momento da sua redação. O PPC 2025, como texto de política, tenta ser coerente com as DCNs e com a própria visão da universidade, mas também pode conter "ambiguidades estratégicas" que permitem diferentes interpretações na prática.

O plano de execução curricular do curso de Licenciatura em Letras-Inglês, com sua estrutura semestral e listagem de disciplinas (Vide Anexo 1), oferece um panorama de como os saberes docentes são construídos progressivamente, alinhando-se com as concepções apresentadas no PPC 2025 e com os teóricos da docência. A espinha dorsal do plano de execução curricular é o aprofundamento na Língua Inglesa e suas Literaturas, evidenciando o compromisso com os saberes disciplinares.

- **Progressão na Língua Inglesa:** a sequência de disciplinas como "Oral and Written Skills for Teachers" (1º sem.), "Intermediate English for Teachers" (2º sem.), "High Intermediate English I and II for Teachers" (5º e 7º sem.) e "Pre-advanced English for Teachers" (8º sem.) demonstra a expectativa de uma construção gradual e aprofundada do domínio da língua. Isso garante que o futuro professor possua um conhecimento sólido e funcional da língua que irá ensinar, fundamental para os saberes disciplinares de Tardif e para o domínio do conteúdo de Gauthier *et al.* (2006).

- **Literaturas:** disciplinas como "Fundamentos de Teoria da Literatura" (1º sem.), "British Literature" (8º sem.), "North-American Literature I e II" (6º e 7º sem.) e "Literaturas de Língua Inglesa" (4º sem.) garantem o aprofundamento nos aspectos culturais e literários, essenciais para uma formação completa do professor de língua estrangeira.

- **Linguística:** "Linguística I" (1º sem.), "Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira" (3º sem.), "Morfossintaxe Funcional da Língua Inglesa" (4º sem.) e

"English Function and Discourse" (8º sem.) fornecem os fundamentos teóricos para a compreensão da língua e sua aplicação didática, configurando os saberes disciplinares específicos da área de Letras.

O plano de execução curricular possui disciplinas que abordam a dimensão pedagógica e a formação para a docência que evidenciam os saberes pedagógicos:

- **Fundamentos da Educação:** disciplinas como "História da Educação" (1º sem.), "Filosofia da Educação" (1º sem.), "Psicologia da Educação" (2º sem.), "Sociologia da Educação" (3º sem.), "Antropologia na Educação" (7º sem.) e "Políticas Educacionais" (5º sem.) fornecem a base teórica e contextual para a prática pedagógica. Esses são saberes da formação profissional no sentido de Tardif (2010) e saberes pedagógicos para Gauthier *et al.* (2006), que permitem ao futuro professor compreender o sistema educacional e os processos de ensino-aprendizagem.

- **Didática e Metodologias:** "Metodologias de Ensino de Língua Estrangeira" (5º sem.), "Línguas Estrangeiras para Crianças" (8º sem.) e "Tecnologias e Metodologias Digitais na Educação" (8º sem.) são cruciais para o desenvolvimento dos saberes pedagógicos e didáticos. Eles instrumentalizam o futuro docente com estratégias e ferramentas para o ensino. A inclusão de "Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS" (4º sem.) também reforça a preocupação com a inclusão e a diversidade na sala de aula, um saber profissional essencial.

- **Gestão e Plano de execução curricular:** "Organização do Trabalho Pedagógico e Plano de execução curricular" (6º sem.) complementa os saberes sobre a gestão da sala de aula e a articulação curricular, reforçando as competências pedagógicas essenciais.

A progressão dos estágios supervisionados é o ponto alto do plano de execução curricular para o desenvolvimento dos saberes da experiência e da prática reflexiva. O plano de execução curricular prevê uma sequência de quatro estágios: "Estágio I em Língua Inglesa" (5º sem. - 100h), "Estágio II em Língua Inglesa" (6º sem. - 120h), "Estágio III em Língua Inglesa" (7º sem. - 120h) e "Estágio IV em Língua Inglesa" (8º sem. - 80h). A carga horária total e a distribuição ao longo dos semestres garantem uma imersão gradual e contínua na prática docente. Essa estrutura permite que o futuro professor, como enfatizado por Pimenta (2005), construa seus saberes na própria ação, a partir da vivência em diferentes contextos escolares. A natureza supervisionada do estágio, em conjunto com as disciplinas teóricas, favorece a reflexão na e sobre a ação de Perrenoud (2001), transformando a experiência em saber. O professor aprende a planejar, executar, avaliar e, crucialmente, analisar criticamente sua própria prática e a dos colegas. São os saberes experienciais de Tardif sendo construídos em campo, onde o aluno enfrenta os desafios reais da sala de aula e desenvolve estratégias de resolução de problemas.

A presença de disciplinas como "Filosofia da Educação", "Sociologia da Educação" e "Antropologia na Educação" (primeiros semestres) oferece fundamentos para que o estudante desenvolva uma compreensão crítica das realidades sociais e educacionais. Essa base é essencial para a pedagogia freiriana da autonomia e da conscientização, onde o professor se torna um agente de transformação social, capaz de problematizar e atuar eticamente. O "compromisso ético" mencionado no PPC 2025 é alimentado por essa base. A carga horária de "Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)" (80h) e a disciplina "Introdução à Pesquisa" (2º sem.) incentivam o desenvolvimento da capacidade de investigação, alinhando-se com a perspectiva de Nóvoa (1995) do professor como pesquisador. O professor não é apenas um consumidor de conhecimento, mas um produtor, capaz de analisar sua realidade e propor soluções, contribuindo para a sua própria formação contínua.

Disciplinas como "Comunicação Oral na Docência" (1º sem.) e as próprias disciplinas de Língua Inglesa e Literatura, ao aprimorarem as habilidades de expressão, contribuem para que o futuro professor seja um comunicador eficaz e um mediador crítico, elementos importantes para a pedagogia dialógica de Freire (2019). A diversidade de disciplinas e a progressão do plano de execução curricular mostram a intenção de formar um professor que seja um "maestro" da aprendizagem. A articulação entre as disciplinas de conteúdo (Inglês, Literatura, Linguística) e as disciplinas pedagógicas (Didática, Psicologia, Estágios) visa integrar os diferentes tipos de saberes. O futuro professor precisa ser capaz de mobilizar todos esses conhecimentos para "gerir a progressão das aprendizagens" e "conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação" – competências de Perrenoud (2000). A inclusão de "Tecnologias e Metodologias Digitais na Educação" e "Línguas Estrangeiras para Crianças" demonstra a preocupação em preparar o docente para os desafios contemporâneos e para a diversidade de públicos, exigindo a mobilização de saberes práticos e adaptativos (Gauthier *et al.*, 2006).

A análise conjunta do PPC 2025 e do plano de execução curricular do curso de licenciatura em Letras-Inglês revela uma estrutura formativa robusta e coerente com as múltiplas dimensões dos saberes docentes abordadas pelos teóricos. O plano de execução curricular não apenas garante o domínio do conteúdo (Tardif, 2010; Gauthier *et al.*, 2006), mas também investe pesadamente na formação pedagógica e na prática supervisionada (Pimenta, 2008; Tardif, 2010; Gauthier *et al.*, 2006), promovendo a reflexão e a construção de saberes experienciais (Perrenoud, 2000). Além disso, ao fomentar a pesquisa e o pensamento crítico, alinha-se com a visão de professor como intelectual, autônomo e agente de transformação social (Freire, 1996; Nóvoa, 1995). A observação de que o PPC 2025 e o plano de execução curricular não exigem proficiência prévia em Inglês para o ingresso no curso de licenciatura em Letras-

Inglês é fundamental. Isso indica que a universidade assume a responsabilidade de construir essa proficiência desde as bases, o que tem implicações diretas sobre a abordagem e as expectativas em relação aos docentes das disciplinas de Língua Inglesa. Em vez de um teste de nivelamento inicial, o plano de execução curricular estrutura a aquisição da Língua Inglesa de forma progressiva e sequencial. As disciplinas "Oral and Written Skills for Teachers" (1º sem.), "Intermediate English for Teachers" (2º sem.), "High Intermediate English I and II for Teachers" (5º e 7º sem.) e "Pre-advanced English for Teachers" (8º sem.) demonstram um percurso cuidadosamente planejado. Isso sugere que o curso parte do pressuposto de que os alunos podem iniciar com um nível básico ou até mesmo sem proficiência formal, e a desenvolverão ao longo dos semestres. A soma das cargas horárias dessas disciplinas de língua (aproximadamente 360 horas só nas listadas), além de outras como "English Function and Discourse" e as de literatura, indica um investimento substancial na proficiência linguística. Essa abordagem reflete a visão de que a proficiência em Inglês não é apenas um pré-requisito, mas um saber disciplinar fundamental que, supõe-se, será construído e aprimorado dentro do curso. Para Tardif (2010), os saberes disciplinares são a base da atuação docente. Se o aluno não traz esse saber de fora, a instituição está encarregada de fornecê-lo.

Para os alunos sem conhecimento prévio, a jornada pode ser desafiadora. O desenvolvimento da autonomia (Freire, 1996) no aprendizado da língua será crucial. O professor universitário deve atuar como um mediador que capacita o aluno a aprender a aprender, a buscar recursos e a se engajar ativamente, fomentando a conscientização sobre seu próprio processo de aquisição. Para os docentes, gerenciar uma sala de aula com diferentes níveis de proficiência (especialmente nos semestres iniciais) exige grande competência em gestão da aprendizagem e diferenciação pedagógica (Perrenoud, 2000). A capacidade de avaliar continuamente o progresso dos alunos e adaptar as estratégias é um saber da prática reflexiva constante. Além disso, a identidade profissional (Nóvoa, 1995) do professor de Inglês em um curso que parte do zero é singular: ele não só ensina o conteúdo, mas também molda a relação do aluno com a língua e com o processo de aprendizado.

O PPC 2025 e o plano de execução curricular do curso de licenciatura em Letras-Inglês não surgem em um vácuo. Eles são textos de política elaborados em resposta a uma série de mandatos legais e diretrizes curriculares nacionais que estabelecem o que se espera de um professor e, por conseguinte, de sua formação. A produção de texto, tanto acadêmica quanto pedagógica e linguística, é um ponto central dessas diretrizes. A LDB estabelece a obrigatoriedade da formação de professores em nível superior, com ênfase na interdisciplinaridade, na pesquisa e na prática. As DCNs, por sua vez, detalham as competências

e habilidades a serem desenvolvidas. As DCNs para a Formação de Professores frequentemente exigem a capacitação para a pesquisa e a produção de conhecimento. A inclusão de disciplinas como "Introdução à Pesquisa" (2º sem.) e, principalmente, a exigência de um "Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)" (8º sem.) no plano de execução curricular são respostas diretas a essa política. A produção do TCC demanda um domínio da escrita acadêmica (estrutura de pesquisa, argumentação, citação, normas da ABNT), que é um gênero textual altamente específico e complexo. O plano de execução curricular, ao prever essa exigência, está alinhado com a política de formar um professor que seja também um pesquisador, capaz de produzir textos que contribuam para a área educacional. As DCNs também enfatizam a articulação entre teoria e prática na formação docente, materializada nos estágios supervisionados.

A BNCC, em sua área de Linguagens, dá um destaque fundamental à produção textual como prática social e como processo. Ela enfatiza o trabalho com diferentes gêneros textuais (orais e escritos), multiletramentos e a escrita como forma de expressão, argumentação e participação na cultura. A necessidade de formar professores capazes de ensinar essa ampla gama de habilidades de produção textual na Educação Básica se reflete no plano de execução curricular de Letras-Inglês. O curso, ao abordar "Oral and Written Skills", "Metodologias de Ensino de Língua Estrangeira" e, ao prever estágios em diferentes níveis da Educação Básica, está alinhado com a política da BNCC de que o professor deve dominar as metodologias para ensinar os gêneros textuais e as práticas de escrita exigidas.

Nesse sentido, o curso se inscreve no Ciclo de Políticas como um texto em negociação: ao mesmo tempo em que cumpre os dispositivos legais, também produz uma interpretação própria da formação do professor de Inglês, traduzindo as diretrizes em ações pedagógicas mais próximas do cotidiano escolar e da realidade dos sujeitos em formação. Por força das diretrizes e leis da formação do professor, a ausência da exigência de proficiência inicial em Inglês no ingresso, embora promova uma postura inclusiva, impõe um desafio significativo quanto à construção e ao desenvolvimento pleno das habilidades linguísticas necessárias aos estudantes, que deverão, ao longo do curso, alcançar o domínio adequado para a atuação como futuros professores de Inglês. A síntese da análise das leis/diretrizes e dos documentos do curso está evidenciada no quadro a seguir.

Quadro 12 – Síntese dos saberes docentes nas leis/diretrizes da formação do professor de Inglês e nos documentos do curso de Letras-Inglês

Saber Docente	Presença nas Leis/Diretrizes	Presença no Curso (PPC 2025 e plano de execução curricular)
Disciplinar	Reforçado por todas as resoluções (especialmente 2/2017, 2/2019 e 4/2024). Ênfase crescente na proficiência e domínio de conteúdos.	Fortemente contemplado nas disciplinas de Língua Inglesa, Literatura, Linguística. Percurso progressivo e aprofundado.
Pedagógico	Presente desde a LDB, com expansão metodológica nas resoluções e destaque para metodologias ativas, interativas e inclusivas.	Fortemente articulado nas disciplinas de Didática, Metodologias de Ensino e Estágios. Valorização de práticas inovadoras.
Experiencial	Estágio e extensão ganham força a partir da Res. 1/2002, com ênfase ampliada nas Res. 2/2017 e 4/2024.	Valorização clara dos estágios supervisionados progressivos. Ênfase na vivência real em escolas e na prática reflexiva.
Curricular	A partir da BNCC e BNC-Formação, há imposição normativa para articulação com o plano de execução curricular da Educação Básica.	Evidente nas disciplinas de plano de execução curricular e políticas educacionais. Alinhamento explícito à BNCC e à estrutura curricular nacional.

Fonte: a autora baseada na análise das legislações e do Projeto Pedagógico do Curso de licenciatura em Letras-Inglês (2025).

Por fim, compreendendo o PPC 2025 e o plano de execução curricular como textos de política educacional, nota-se que sua linguagem, estrutura e escolhas didático-formativas não são neutras: são práticas discursivas carregadas de sentido, que contribuem para moldar identidades docentes e delimitar os modos possíveis de ser professor na contemporaneidade. Esse discurso, ainda que alinhado às normativas, tensiona o modelo prescritivo ao reafirmar a centralidade da experiência, da reflexão e da ética como pilares da formação docente. Como nos alerta Ball (2008), a política não é apenas algo que se recebe: é algo que se produz, se traduz e, sobretudo, se disputa.

5 CONTEXTO DA PRÁTICA: AS PERCEPÇÕES DOS LICENCIANDOS

Este capítulo tem por objetivo apresentar a análise dos dados obtidos por meio de um grupo focal realizado com licenciandos do curso de Letras-Inglês da Universidade de Elmbridge. A análise do grupo focal nesta pesquisa foi orientada pelo que Ball (1994) chama de contexto da prática. Esse contexto diz respeito ao modo como as políticas educacionais ganham forma no cotidiano, ou seja, no espaço onde elas são vividas, interpretadas e colocadas em prática por quem está diretamente envolvido com a formação. No caso deste estudo, esse espaço é o cotidiano formativo dos licenciandos em Letras-Inglês. É nesse dia a dia que as diretrizes e propostas curriculares se transformam em experiências concretas, atravessadas pelas vivências pessoais, pelas condições reais do curso e pelas relações construídas ao longo da formação. O grupo focal, portanto, foi pensado como uma forma de escutar como esses futuros professores percebem e vivem sua formação, como se posicionam diante das exigências institucionais e que sentidos atribuem ao que aprendem, ao que fazem e ao que esperam da profissão.

A atividade integra a etapa empírica desta pesquisa e busca compreender, à luz da análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), de que forma os saberes docentes — ainda que não nomeados dessa forma pelos participantes — são mobilizados ao longo da formação inicial para o exercício da docência na Educação Básica. O grupo focal constitui uma estratégia metodológica que permite o aprofundamento de discursos coletivos, considerando a interação entre os sujeitos como elemento central da produção de sentido (Gatti, 2005). Por meio da escuta ativa, da mediação sensível e da valorização das vozes dos futuros professores, esta etapa da pesquisa possibilitou identificar percepções, críticas, experiências e sentimentos vinculados à trajetória formativa, ao plano de execução curricular do curso e à realidade da prática pedagógica.

O grupo focal foi realizado de forma remota, no dia 22 de junho de 2025, às 20h, por meio da plataforma Google Meet. Participaram quatro licenciandos regularmente matriculados, em diferentes momentos do curso, além da pesquisadora e de uma colaboradora responsável pelo controle do tempo, percepções sobre comportamentos, expressões ou falas não captadas pela transcrição e apoio técnico. A sessão teve duração aproximada de 1h, foi gravada com a anuência dos participantes e transcrita na íntegra pelo próprio aplicativo Google Meet. A análise dos dados segue os princípios da análise, com a definição de categorias *a priori*, fundamentadas nos referenciais teóricos adotados nesta dissertação (Tardif, 2010; Pimenta, 2012; Ball, 1994) e categorias emergentes, construídas a partir dos núcleos de sentido identificados nas falas dos

participantes. Em respeito aos princípios éticos da pesquisa com seres humanos, os nomes dos participantes foram substituídos por pseudônimos inspirados em autores da literatura inglesa, a saber: *William Shakespeare, Jane Austen, Virginia Woolf e Emily Brontë*. Todos os envolvidos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme aprovado pelo Comitê de Ética da instituição, garantindo o anonimato e a confidencialidade dos dados.

A análise deste grupo focal também foi realizada com a compreensão de que três dos quatro licenciandos participantes foram matriculados no curso de licenciatura em Letras-Inglês antes da publicação da Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Esse dado é relevante, pois indica que suas trajetórias acadêmicas foram moldadas por um conjunto de diretrizes curriculares anteriores, cuja organização da prática formativa difere significativamente das exigências mais recentes. Um dos participantes iniciou o curso neste ano, sendo assim, o plano de execução curricular do curso a ser estudado pelo licenciando será diferente do plano de execução curricular dos já matriculados anteriormente à Resolução nº 4/2024. A Resolução nº 4/2024 estabelece novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, e, entre suas principais alterações, destaca-se a inclusão obrigatória do estágio curricular supervisionado desde o primeiro semestre dos cursos de licenciatura. Essa medida visa fortalecer a articulação entre teoria e prática desde o início da formação, possibilitando ao licenciando um contato mais contínuo, reflexivo e crítico com a realidade da escola básica. Diante disso, é fundamental considerar que as experiências e percepções dos participantes deste grupo focal foram construídas em um contexto anterior a essas mudanças estruturais. Em seus percursos formativos, o estágio e as práticas pedagógicas eram tradicionalmente organizados para ocorrerem nas etapas finais do curso, o que pode ter limitado a mobilização intencional de saberes docentes, especialmente os de caráter pedagógico. Essa distinção normativa permite compreender por que determinadas críticas ou lacunas mencionadas pelos licenciandos — como a ausência de práticas sistematizadas ou de aproximação com a realidade escolar — refletem não apenas suas trajetórias individuais, mas também o modelo formativo em vigor à época em que ingressaram no curso. Essa observação é especialmente relevante para que os achados desta pesquisa não sejam interpretados de forma descontextualizada, mas sim como parte de um processo histórico e político de transição nas políticas de formação docente que vem sendo reformulado por meio de sucessivas resoluções do Conselho Nacional de Educação.

As categorias foram definidas em dois momentos distintos. O primeiro diz respeito às categorias *a priori*, estabelecidas com base no referencial teórico que fundamenta esta pesquisa. Essas categorias foram elaboradas previamente à leitura do material empírico, a partir dos

conceitos-chave mobilizados no estudo: os saberes docentes, sua mobilização no contexto da formação inicial e as políticas de formação expressas em documentos oficiais e plano de execução curricular institucionais. O segundo momento da categorização corresponde à identificação de categorias emergentes, isto é, categorias que se manifestaram a partir da recorrência ou relevância temática das falas dos participantes. Embora não previstas inicialmente, tais categorias revelaram-se significativas por evidenciar aspectos da formação que, ainda que não sistematizados teoricamente nos documentos e diretrizes, compõem vivências concretas da trajetória formativa dos licenciandos. A seguir, apresenta-se um quadro sintético com as categorias utilizadas na análise, sua classificação (*a priori* ou emergente), a definição teórica ou empírica correspondente e os autores que embasam sua construção.

Quadro 13 – Categorias de análise do grupo focal

Categoria	Tipo	Definição	Referenciais
1. Mobilização dos saberes docentes nas aulas do curso	<i>A priori</i>	Compreende a articulação (ou ausência dela) entre os saberes experienciais, pedagógicos, disciplinares e curriculares ao longo da formação inicial. Reflete como os sujeitos percebem a integração entre teoria e prática em sua trajetória formativa.	Tardif (2010); Pimenta (2008); Freire (1996)
2. Plano de execução curricular e estrutura do curso de Letras-Inglês	<i>A priori</i>	Diz respeito à organização curricular, distribuição das disciplinas e coerência entre os conteúdos ministrados e as exigências do exercício docente. Analisa os sentidos atribuídos ao plano de execução curricular a partir da perspectiva da produção de texto de políticas.	Ball <i>et al.</i> (1992); Res. CNE/CP nº 2/2015 e nº 2/2019
3. Proficiência Subentendida e Comparação entre Iguais: Saberes e Sentimentos em Conflito	Emergente	Essa categoria diz respeito à percepção de que, embora o domínio da Língua Inglesa não seja uma exigência formal para entrar no curso, ele acaba sendo visto, na prática, como algo essencial para conseguir acompanhar as atividades e se destacar academicamente. Muitos participantes relataram sentimentos de insegurança, dúvida sobre sua capacidade e até exclusão, especialmente quando se comparam a colegas que já têm mais fluência, vivência internacional ou habilidades consideradas mais avançadas. A proficiência, nesse sentido, torna-se um critério invisível de valorização, que gera conflitos entre o que os estudantes sabem e o que sentem em relação ao próprio lugar na formação. Isso pode abalar a confiança e dificultar a construção da identidade como futuros professores de Inglês.	Construída a partir dos discursos dos participantes (Tardif, 2010) em relação aos saberes experienciais

Fonte: a autora (2025).

Durante a realização do grupo focal, a presença de uma observadora colaboradora teve como finalidade registrar aspectos não verbais e dinâmicos da interação entre os participantes, bem como complementar a transcrição com percepções sobre o engajamento, os silêncios, o tempo de fala e a fluidez das respostas. A observadora, referida neste trabalho pelo pseudônimo *Mary Shelley*, anotou em tempo real elementos que não seriam captados integralmente pela gravação e que se mostraram relevantes para a compreensão do contexto de produção das falas. Dentre os aspectos destacados por *Mary Shelley*, observou-se, inicialmente, uma postura de reserva por parte dos participantes, com câmeras desligadas e necessidade de maior condução por parte da pesquisadora. Apenas após cerca de 20 minutos de conversa, os estudantes começaram a demonstrar maior desenvoltura e engajamento nas respostas. Também foi registrada a discrepância nos tempos de fala: *Jane Austen* manteve-se com a câmera desligada e contribuiu com falas mais longas, enquanto *Emily Brontë* teve participação pontual e breve. *Shakespeare* e *Virginia Woolf* alternaram momentos de maior e menor participação, sendo perceptível o entusiasmo de ambos quando os temas abordavam experiências pessoais e críticas ao curso.

As anotações também evidenciam elementos afetivos que reforçam a categoria emergente identificada, como os sentimentos de inadequação e comparação entre pares. *Mary Shelley* destaca que *Emily Brontë* relatou se sentir intimidada diante de colegas que viajaram ou fizeram intercâmbio, e que suas falas carregaram tom de autodepreciação, o que corrobora a presença da dimensão emocional na formação docente. Além disso, as observações enriquecem a análise da categoria “mobilização dos saberes docentes” ao apontarem que, em diversos momentos, os estudantes atribuíam o sucesso da formação não ao plano de execução curricular formal, mas à atuação pontual de professores que buscaram estratégias para valorizar a prática, mesmo quando isso não era exigido pela ementa da disciplina. Tais percepções, mesmo implícitas, reforçam o argumento de que os saberes docentes são mobilizados de forma fragmentada, muitas vezes à margem das estruturas curriculares formais.

5.1 MOBILIZAÇÃO DOS SABERES DOCENTES NAS AULAS DO CURSO DE LICENCIATURA DE LETRAS-INGLÊS

A primeira categoria de análise refere-se à mobilização dos saberes docentes nas aulas do curso de Letras-Inglês, considerando que tais saberes, conforme Tardif (2010), Pimenta (2008) e Freire (1996), são construções plurais, históricas e situadas. A formação do professor, nesses termos, deve promover a articulação entre os saberes da experiência, os saberes

pedagógicos, disciplinares e curriculares de maneira coerente, contínua e significativa, possibilitando ao licenciando um exercício crítico e reflexivo da docência.

Quando questionados sobre o conhecimento do termo saberes docentes, os participantes do grupo focal demonstraram uma compreensão incipiente e fragmentada, mas significativa. Por exemplo, o participante *William Shakespeare* reconheceu já ter ouvido falar do conceito e associou-o a um conjunto de conhecimentos que vão além da simples posse de informações, envolvendo a capacidade de transmiti-los aos alunos:

“Eu tenho certeza de que eu já ouvi isso antes. Já, eu já ouvi. Eu não só ouvi, como quase certeza que eu já estudei isso na faculdade, só que honestamente eu não sou um dos melhores alunos do curso de letras. E então me há uma vaga ideia de que saberes docentes são, pelo que eu tô consigo me lembrar, são coisas que a gente tem que não só saber, mas passar pros alunos, eu acredito”.

Essa percepção aproxima-se da definição de Tardif (2010), que entende os saberes docentes como uma combinação de conhecimentos escolares, experiências de vida, saberes profissionais e habilidades de mediação, mobilizados na prática pedagógica. Ao mesmo tempo, sua menção à pouca atenção dispensada às disciplinas gerais do curso evidencia como a estrutura curricular pode influenciar a apropriação desses saberes, conforme aponta Nóvoa (1995) ao ressaltar a importância da articulação entre teoria e prática na formação docente. Segundo *Shakespeare*:

“Porque eu eu lembro de ter estudado isso em alguma das matérias que não era de letras, esse termo saberes docentes. Só que o aluno de letras, eu vejo principalmente no nosso curso, a gente não gosta muito das matérias que não são de letras. E agora eu me arrependo de não ter dado tanta atenção, porque eu já ouvi isso antes”.

A reflexão tardia sobre a relevância desses saberes reforça a perspectiva de Perrenoud (1999) de que a mobilização reflexiva e contextualizada do conhecimento é essencial para a prática pedagógica. Dessa forma, mesmo com compreensão limitada, os alunos demonstram abertura para reconhecer a importância dos saberes docentes, indicando a necessidade de estratégias formativas que integrem de maneira mais consistente teoria e prática.

Durante o grupo focal, ainda que os participantes não tenham reconhecido ou nomeado explicitamente esses saberes, suas falas revelaram percepções claras sobre o modo como tais

conhecimentos são — ou não — mobilizados ao longo da formação. A colaboradora, identificada nesta pesquisa pelo pseudônimo *Mary Shelley*, registrou que, no início da atividade, os estudantes apresentaram posturas retraídas, com câmeras desligadas e falas pontuais. Esse comportamento inicial reservado parece refletir não apenas um traço de timidez, mas também a dificuldade de reconhecer suas próprias vivências como constitutivas do processo formativo. No entanto, à medida que a conversa avançou para temas relacionados às experiências pessoais e à prática docente, os participantes demonstraram maior engajamento, o que reforça a presença dos saberes experienciais — ainda que não valorizados de forma explícita na estrutura do curso. A desvalorização desses saberes prévios manifesta-se de forma recorrente nos relatos. *Jane Austen* afirmou:

“A professora não tinha o que passar para a gente porque a gente já tinha noção de tudo do currículo”.

Essa percepção é reiterada por *Virginia Woolf* ao destacar a ausência de progressão nos conteúdos disciplinares:

“É o mesmo conteúdo todo semestre. Já sabemos aquilo. Só repete”.

As observações de *Mary Shelley* reforçam esse ponto ao sugerirem que parte da apatia inicial dos estudantes pode ter origem justamente na sensação de que o curso não reconhece ou aproveita adequadamente as competências já adquiridas pelos alunos. Isso contribui para a construção de uma experiência formativa desmotivadora, marcada pela repetição e pelo distanciamento entre o que se sabe e o que se ensina. *Emily Brontë*, única participante que ingressou no curso sob a vigência da Resolução CNE/CP nº 4/2024 — a qual prevê o estágio desde o início da graduação —, ofereceu um olhar distinto. Ainda no primeiro semestre, ela declarou:

“Estou no primeiro semestre, não tem muito para indicar porque nada foi aplicado ainda”.

Sua fala expressa uma expectativa em formação, marcada pela incerteza. Ao contrário dos demais participantes, que expressaram críticas a uma estrutura formativa fragmentada, *Emily Brontë* ainda não vivenciou suficientemente o percurso para avaliar a efetiva mobilização dos saberes. No entanto, sua presença no grupo revela um marco importante da transição

curricular, o que poderá futuramente gerar experiências distintas daquelas relatadas pelos colegas. No que se refere à mobilização dos saberes pedagógicos, os participantes relataram que as práticas docentes foram incluídas em algumas disciplinas por iniciativa dos próprios professores, e não por diretrizes explícitas do plano de execução curricular. *Jane Austen* relatou:

“A gente fazia apresentações, planos de aula, mesmo em cadeiras que não eram para isso, porque o professor viu que a gente já sabia o conteúdo”.

Mary Shelley observou que tais iniciativas, embora bem-vindas, ocorreram de maneira pontual, como tentativas dos docentes de preencher lacunas evidentes da estrutura curricular. *William Shakespeare* reforçou essa crítica:

“Faltou uma cadeira só para isso: didática, prática. Os professores deram um jeito, mas foi por esforço deles, não do curso”.

Esses relatos revelam que o saber pedagógico, embora presente, é mobilizado de forma esparsa, dependendo do esforço individual dos professores, sem respaldo formal na organização do curso. Tal constatação remete à crítica de Pimenta (2008), que destaca a necessidade de uma articulação sistemática entre teoria e prática, superando a dicotomia entre conteúdos acadêmicos e o fazer docente. A distância entre a formação teórica e a realidade da escola básica foi amplamente mencionada pelos participantes. *Virginia Woolf* sintetizou esse descompasso ao afirmar:

“A teoria mostra um mundo lindo, perfeito. Na prática, o aluno tá se pendurando na janela da sala e ninguém fala sobre isso na faculdade”.

Esse contraste evidencia a dificuldade do curso em integrar os saberes docentes em sua totalidade, em especial no que diz respeito à preparação para os desafios reais da sala de aula. A ausência de espaços estruturados para reflexão sobre a prática resulta em uma formação que tende a permanecer no plano abstrato, desarticulada das condições concretas de ensino. Dessa forma, a análise desta categoria apontou que a mobilização dos saberes docentes no curso investigado ocorre de maneira fragmentada e desarticulada. O saber da experiência é desconsiderado; o saber disciplinar aparece de forma redundante; o saber pedagógico é improvisado; e o saber curricular, pouco responsivo às trajetórias reais dos estudantes. Como

propõe Tardif (2010), o saber docente se constitui na interseção entre o vivido e o sistematizado — e, quando essa interseção é negligenciada, a formação inicial corre o risco de tornar-se meramente formal, afastada das reais exigências da profissão.

5.2 PLANO DE EXECUÇÃO CURRICULAR E ESTRUTURA DO CURSO LETRAS-INGLÊS

A segunda categoria de análise refere-se às percepções dos licenciandos sobre o plano de execução curricular e a estrutura do curso de Letras-Inglês da Universidade de Elmbridge. Compreendido aqui como texto e prática, o plano de execução curricular é tomado, na perspectiva de Ball *et al.* (1992), como parte de um Ciclo de Políticas em que os discursos oficiais — oriundos de documentos normativos — são reinterpretados e ressignificados nos contextos institucionais. Assim, aquilo que está prescrito nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) nem sempre se concretiza de modo coerente ou homogêneo na experiência dos estudantes. Durante o grupo focal, enquanto falavam de seus conhecimentos sobre os saberes docentes, os participantes expressaram críticas recorrentes à estrutura curricular do curso, apontando aspectos como repetição de conteúdos, ausência de progressão temática, sobreposição de disciplinas e fragilidade da articulação entre teoria e prática. Essas percepções revelam tensões entre o plano de execução curricular formal e o plano de execução curricular vivido, evidenciando um distanciamento entre os objetivos formativos propostos e a realidade da formação docente experienciada. Virginia Woolf relatou:

“Ah, eu acho que saberes docentes seriam as habilidades propriamente dita do professor com relação a dar aula. Eu não tava escutando, mas eu estou com o William Shakespeare desde o começo dessas cadeiras de inglês nas mesmas turmas. Em todas elas, a gente teve o mesmo problema da professora, do professor, enfim, chegar lá, e apresentar o assunto e todo mundo lá já sabe aquele assunto. Então, ele não tem muito o que fazer, o que para onde correr, porque todos nós já sabemos e não o foco da disciplina que seria ensinar aquilo lá, não tem. Ela todas as vezes até então a gente aprendeu a ensinar, entre aspas assim para esse nível, mas eu acho que é isso. Tem matéria que é muito importante, mas vem no final do curso, quando já precisava antes”.

De modo semelhante, Jane Austen questionou a falta de diálogo entre disciplinas:

“Parece que algumas disciplinas não conversam entre si”.

Outro ponto recorrente foi a percepção de sobreposição e repetição de conteúdos. *William Shakespeare* observou:

“A gente vê a mesma coisa em cadeiras diferentes, mas com nomes diferentes. Parece que é só pra preencher a grade”.

Virginia Woolf relatou:

“Claro, era bom refrescar a mente, mas não precisa daquilo todo semestre. Então, os professores faziam o que eu achei adequado, que seria trocar esse ensino da gramática, que a gente já tinha uma noção por didático, que era o que tava, na minha perspectiva, tava faltando bastante no currículo. Então eles transformavam isso em como montar um plano de aula adequado, como isso aqui vai ser bom pros alunos mesmo, para que a classe a gente tá falando”.

Para um participante, a distribuição das disciplinas não favorece a construção gradual de competências. *Jane Austen* destacou que a sequência de estudos linguísticos e pedagógicos nem sempre segue uma lógica de aprofundamento:

“Tem professor que fala: ‘Vocês vão ver isso lá na frente’. Mas lá na frente já é tarde, porque a gente precisava pra aplicar no estágio”.

As narrativas revelam que o plano de execução curricular, embora contemple áreas essenciais, apresenta lacunas na relação entre teoria e prática e na disposição temporal das disciplinas. Isso reforça a necessidade de um planejamento curricular mais integrado, que permita ao licenciando articular progressivamente os saberes necessários ao exercício docente desde o início da formação. *William Shakespeare* foi categórico ao afirmar:

“Não acho que o curso está bom, sendo muito sincero. Não sinto que as matérias sustentam muito aquilo que exigem. Poderia ser tudo EAD”.

Sua fala evidencia uma insatisfação que ultrapassa o conteúdo disciplinar e toca a própria organização do curso, que, segundo ele, não promove uma formação exigente ou comprometida com as demandas da docência. Essa percepção também aparece em *Virginia Woolf*, que relaciona a estrutura das disciplinas com a distância entre o que é ensinado e a realidade escolar:

“Eh, eu acho que a teoria ela tá um pouco longe da realidade, porque tem coisas que a gente vê na sala de aula que é muito, acho muito voltada para cursos, para turmas menores e como nos estágios e meu trabalho eu tenho turmas regulares de escola regular, não dá para aplicar tanto. Claro, tem algumas coisas, vai adaptar tal atividade ou montar o plano de aula que sim, que vale a pena, que é dá para fazer, mas bastante coisa da teoria não tem como aplicar, ou pelo menos eu até o momento não consegui aplicar”.

Sobre a relação entre a estrutura das disciplinas e a realidade escolar, os licenciandos revelaram a percepção de que a teoria apresentada na universidade muitas vezes se distancia das condições concretas encontradas em sala de aula. O depoimento de *Virginia Woolf*, relatado acima, evidencia essa tensão ao relatar que as atividades propostas parecem mais adequadas a turmas pequenas e específicas, enquanto a prática docente nos estágios ocorre em classes numerosas e heterogêneas da escola regular. Essa constatação aproxima-se do que Tardif (2010) aponta ao afirmar que os saberes docentes não podem ser concebidos apenas como prescrições acadêmicas, mas precisam ser mobilizados e ressignificados no contato com a experiência concreta. Do mesmo modo, Nóvoa (1995) destaca que a formação inicial deve possibilitar a articulação entre teoria e prática, promovendo um aprendizado que vá além da abstração e prepare o futuro professor para lidar com situações reais e imprevisíveis. Pimenta (2012) complementa essa discussão ao defender que a identidade docente se constrói justamente na dialética entre o que se aprende na universidade e o que se vivencia nas escolas. Assim, a fala de *Virginia Woolf* evidencia uma dificuldade recorrente na formação de professores: a ausência de pontes sólidas entre o conhecimento acadêmico e a realidade escolar, o que compromete a mobilização efetiva dos saberes docentes no curso de Letras-Inglês.

A ausência de disciplinas que articulem o conhecimento específico da Língua Inglesa com sua didática foi apontada por *Jane Austen*, que declarou:

“Faltou uma cadeira só para isso: didática, prática”.

Sua crítica remete à carência de componentes curriculares voltados à atuação na Educação Básica, o que contraria diretamente o que determinam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores (CNE/CP nº 2/2015; nº 4/2024), as quais defendem a integração entre fundamentos teóricos, conteúdos pedagógicos e práticas desde os primeiros momentos da graduação. A colaboradora *Mary Shelley* observou que esse tema gerou falas mais extensas e engajadas por parte dos participantes, o que indica que as críticas ao plano de execução curricular são vividas como experiências concretas, e não como abstrações distantes. As anotações também reforçam a ideia de que os licenciandos percebem um desalinhamento entre o curso e os desafios reais do ensino da língua estrangeira Inglês nas escolas públicas — percepção essa reforçada por falas espontâneas, por vezes carregadas de frustração. *Emily Brontë*, por outro lado, apresentou uma visão mais comedida sobre o plano de execução curricular, quando diz que ainda está no primeiro semestre, o que se justifica por sua condição de caloura, sendo ingressante sob a vigência da Resolução CNE/CP nº 4/2024, que determina o início do estágio desde o primeiro semestre.

Sua fala demonstra que, embora o novo marco legal já esteja em vigor, os efeitos práticos de sua implementação ainda são incipientes. A partir do olhar de *Emily Brontë*, percebe-se mais expectativa do que avaliação crítica, o que é compatível com o início de sua trajetória formativa. Sua presença no grupo, no entanto, marca uma transição importante, que pode impactar futuras turmas de licenciandos, caso o novo plano de execução curricular venha a ser plenamente implementado. Diante disso, a análise desta categoria permite afirmar que o plano de execução curricular, tal como vivenciado pelos participantes do grupo focal, é percebido como fragmentado, repetitivo e pouco responsivo às reais exigências da docência na Educação Básica. A organização das disciplinas, segundo os estudantes, não favorece o aprofundamento progressivo nem a vinculação prática com a realidade das escolas. Na leitura de Ball (1994), essa discrepância entre o texto da política e sua realização prática reflete os processos de recontextualização das diretrizes educacionais nos contextos institucionais. Ainda que o PPC 2025 do curso esteja alinhado formalmente às normativas legais, sua materialização no cotidiano dos alunos parece marcada por silenciamentos na fala dos participantes do grupo focal, improvisações e carência de intencionalidade pedagógica.

5.3 PROFICIÊNCIA SUBENTENDIDA E COMPARAÇÃO ENTRE IGUAIS: SABERES E SENTIMENTOS EM CONFLITO

A terceira categoria emergente desta análise diz respeito à percepção de que a fluência ou proficiência prévia em Língua Inglesa constitui, na prática, um requisito não institucionalizado para o ingresso e permanência bem-sucedida no curso de Letras-Inglês. Essa constatação não está explicitada nos documentos oficiais da universidade, nem nas diretrizes legais da formação docente. Contudo, as falas dos participantes do grupo focal revelam que tal pressuposto opera de forma tácita, impactando diretamente a experiência formativa dos licenciandos. Quando questionados sobre a importância da proficiência no idioma durante a licenciatura, os participantes indicaram que a proficiência em Inglês não apenas facilita a permanência no curso, mas é, em certa medida, condição de sobrevivência acadêmica. *William Shakespeare* foi incisivo ao afirmar:

“Tem que saber Inglês para frequentar o curso. Proficiência é fundamental. Não é um pré-requisito. Mas se tu entrar, se tu entrar no curso de letras-inglês da Universidade de Elmbridge sem saber inglês, tu vai sair sem saber inglês”.

Essa fala explicita a existência de uma barreira de entrada não formalizada, que acaba excluindo, ainda que simbolicamente, aqueles que não dominam o idioma previamente. *Virginia Woolf* complementa esse raciocínio ao propor que o curso deveria ter um período inicial de triagem:

“O primeiro ano seria um teste... se deu, continua... se não, muda de curso. Deveriam exigir mais dos alunos”.

William Shakespeare expressou:

“Não, não, mas é que, é que na verdade, mas na verdade é só no papel que tu não precisa saber inglês, porque as pessoas que não sabem inglês ficam assustadas e correm do curso daí. Eu não vi ninguém ficar, ninguém que não sabia inglês quando entrou”.

Emily Bronte por sua vez explicitou:

“Eu concordo muito com os dois porque como eu tinha falado que para entrar no curso de inglês na Universidade de Elmbridge não seria pré-requisito falar inglês. Só que como nós devemos imaginar tem muitos alunos que falam o inglês só o básico e tem os alunos fluentes. Só que parece que eles querem abranger só os fluentes, porque os que falam só o básico, parece que eles têm um certo preconceito, vamos dizer. Ah, eles não querem dar tanto respeito e não seria respeito, mas eles não querem tanto é abranger esses alunos assim, porque para eles o importante é falar em inglês que se desenvolva por conta própria e também que esse tempo aí de literatura, igual eu tinha falado, bom, ainda não cheguei nessa parte, mas também essas coisas que exigem muito tempo do aluno, sendo que ele tem mais de uma cadeira para poder realizar”.

A noção de que o curso já pressupõe um nível de competência linguística elevado aponta para uma tensão entre o ideal de formação universitária — como espaço de desenvolvimento de saberes — e a realidade percebida, em que o curso parece validar apenas aqueles que já chegam com esse saber constituído. Essa situação entra em conflito com o que determinam as diretrizes nacionais de formação docente, como a Resolução CNE/CP nº 2/2015, que prevê que o curso de licenciatura seja o espaço para a construção, e não apenas o aperfeiçoamento, dos conhecimentos específicos. Essa percepção é reforçada também por *Emily Bronte*, ao relatar que, entre os colegas, há diferenças marcantes nas trajetórias de aprendizagem da língua, o que pode gerar sentimentos de exclusão ou inferioridade:

“Tem colegas que viajam, fizeram intercâmbios, e outros ficaram só no cursinho. A gente se sente diminuída”.

A observadora *Mary Shelley*, em suas anotações, identificou que o tema da proficiência gerou, em especial entre *Emily Brontë*, um tom emocional mais sensível, acompanhado por falas curtas e hesitantes. Embora não tenha abordado diretamente a temática com profundidade, *Emily Brontë* expressou incômodo ao se comparar com colegas mais fluentes, o que reforça os efeitos subjetivos dessa desigualdade de capital linguístico. Sua posição de caloura também pode indicar uma fase inicial de enfrentamento dessas tensões, ainda em formação. Esse cenário revela que, mesmo sem previsão normativa, o curso naturaliza a ideia de que o aluno precisa “já saber” Inglês ao ingressar, transferindo à responsabilidade individual aquilo que, segundo Tardif (2010), deveria ser parte do processo formativo institucionalizado. O saber experiencial — adquirido antes da universidade, em espaços formais ou informais — é não apenas

valorizado, mas praticamente exigido, embora sem reconhecimento oficial. Isso gera um paradoxo: o curso assume um perfil seletivo implícito, mas não o reconhece como tal.

Além disso, os efeitos dessa lógica impactam diretamente o desenvolvimento dos saberes docentes. Ao privilegiar a proficiência como critério de sucesso, desvaloriza-se o processo de construção dos saberes pedagógicos, didáticos e curriculares, promovendo uma formação desigual e, por vezes, excludente. Essa estrutura tácita acaba por reforçar o que Ball (1994) denominou como “filtros ideológicos” no campo das políticas públicas: mecanismos não formalizados que regulam o acesso e a permanência sem estarem escritos nos textos oficiais. Dessa forma, a análise permite compreender que a proficiência em Língua Inglesa, embora não explicitada como pré-requisito no plano de execução curricular do curso ou nas diretrizes legais, opera como um pressuposto não declarado. Esse dado tem implicações significativas na organização da formação inicial, nos modos de pertencimento dos estudantes ao curso e na construção dos saberes docentes, revelando desigualdades internas que merecem atenção institucional.

Esta categoria emergente identificada na análise do grupo focal também refere-se aos sentimentos de inadequação e à comparação entre os pares, especialmente no que tange à fluência na Língua Inglesa e às experiências prévias de aprendizado. Embora este aspecto não se refira diretamente a conteúdos formais da formação inicial, ele incide sobre a constituição subjetiva do licenciando e, conseqüentemente, sobre sua percepção de pertencimento ao curso, sua autoimagem como futuro docente e sua disposição em mobilizar os saberes necessários à docência. Quando questionados sobre experiências prévias de aprendizado da Língua Inglesa, *William Shakespeare* disse:

“Eu consigo relacionar muito com a forma como eu aprendi, por exemplo, que também foi vendo filme, ouvindo música e lendo bastante, não foi fácil de aprender também”.

A fala de *William Shakespeare* evidencia a presença dos saberes experienciais (Tardif, 2010), uma vez que ele relaciona sua trajetória pessoal de aprendizagem — marcada pelo contato com filmes, músicas e leitura autônoma — com a futura prática docente, revelando como experiências individuais podem ser mobilizadas na construção de saberes profissionais.

Como destaca Nóvoa (1995), a formação docente envolve não apenas a aquisição de conteúdos, mas a construção de uma identidade profissional que se constitui nas relações, na linguagem e no olhar sobre si mesmo. Durante o grupo focal, surgiram falas marcadas por insegurança, comparação e sentimento de inferioridade diante de colegas mais fluentes ou com

trajetórias formativas mais prestigiadas, como vivências no exterior ou acesso a cursos particulares. Essas manifestações não foram provocadas diretamente pelas perguntas da pesquisadora, mas emergiram de maneira espontânea e afetiva, o que revela a intensidade com que esses sentimentos são vividos. A fala de *Jane Austen*, mencionada anteriormente, aponta para uma diferenciação simbólica dentro do próprio grupo de licenciandos, em que a posse de certos capitais culturais (como o intercâmbio ou a pronúncia considerada “mais correta”) confere *status* e prestígio, enquanto a ausência desses recursos gera constrangimento ou sentimento de insuficiência. A colaboradora *Mary Shelley* destacou, em suas anotações, que a estudante *Jane Austen* apresentou fala hesitante ao abordar essa questão, o que reforça a carga emocional do tema. *Jane Austen* também fez menção a essa dinâmica, ao relatar que a pronúncia se torna motivo de comparação, julgamento e insegurança entre os colegas:

“Sinto rivalidade entre as pessoas pela pronúncia não ser a correta. Me intimido, acho que sou burra”.

Essa fala revela um aspecto muitas vezes negligenciado nas análises da formação docente: o quanto os processos internos e as vivências interpessoais dentro do curso impactam a segurança, a expressão e a construção da identidade profissional. Quando essas comparações geram bloqueios ou sentimentos de incapacidade, há o risco de que o futuro professor carregue para sua prática docente marcas de desvalorização pessoal, o que pode comprometer sua atuação e seu vínculo com o magistério. Tais percepções se relacionam com o que Tardif (2010) denomina de saberes da experiência, compreendidos não apenas como experiências didáticas, mas como vivências individuais que moldam o olhar do sujeito sobre o mundo e sobre si mesmo. Quando esses saberes se tornam fonte de insegurança, ao invés de serem reconhecidos como parte legítima do processo formativo, cria-se uma dinâmica de exclusão simbólica dentro do próprio espaço formador. Além disso, essas falas revelam uma dimensão emocional da formação docente que, embora presente, é pouco abordada nas diretrizes curriculares. As normativas oficiais, como a Resolução CNE/CP nº 2/2015, enfatizam a articulação entre teoria, prática e fundamentos éticos, mas não contemplam de forma explícita a construção afetiva do ser professor, nem os impactos que a comparação entre pares pode gerar na constituição da identidade docente.

Dessa forma, a análise desta categoria evidencia que os sentimentos de inadequação, embora muitas vezes silenciados ou tratados como questões individuais, fazem parte do campo formativo e precisam ser considerados pelas instituições de ensino superior. O fortalecimento

da autoestima acadêmica e da valorização das trajetórias diversas dos licenciandos deve ser uma preocupação pedagógica, sob pena de se perpetuar um modelo excludente, que valida apenas determinados perfis linguísticos ou culturais como legitimamente docentes.

Abaixo, um quadro-síntese das categorias e análises feitas e o que isso implica na formação inicial do professor de Língua Inglesa.

Quadro 14 – Síntese das análises das categorias

Categoria	Tipo	Definição	Exemplo de fala	Implicações para a formação docente
1. Mobilização dos saberes docentes nas aulas do curso	<i>A priori</i>	Refere-se à forma como os saberes da experiência, pedagógicos, disciplinares e curriculares são (ou não) articulados ao longo da formação.	“A professora não tinha o que passar pra gente porque a gente já tinha noção de tudo do plano de execução curricular”. (Jane Austen)	Indica fragmentação na formação e ausência de planejamento para integrar os diferentes saberes docentes.
2. Plano de execução curricular e estrutura do curso de Letras-Inglês	<i>A priori</i>	Diz respeito à percepção sobre a organização curricular, repetição de conteúdos e fragilidade da articulação entre teoria e prática.	“Faltou uma cadeira só para isso: didática, prática. Os professores deram um jeito, mas foi por esforço deles, não do curso”. (William Shakespeare)	Aponta para a necessidade de revisão curricular e maior aproximação com as diretrizes legais de formação docente.
3. Proficiência subentendida e comparação entre iguais: saberes e sentimentos em conflito	Emergente	Refere-se à percepção de que, embora a proficiência em Língua Inglesa não seja formalmente exigida para o ingresso no curso, ela se configura, na prática, como critério valorizado para acompanhar as atividades e obter reconhecimento acadêmico. Essa valorização tácita gera comparações entre colegas e pode provocar sentimentos de insegurança, exclusão e desvalorização das próprias trajetórias, afetando a construção da identidade docente.	“Tem colegas que viajam, fizeram intercâmbios. A gente se sente diminuída”. (Emily Brontë) / “Sinto rivalidade entre as pessoas pela pronúncia não ser a correta. Me intimido, acho que sou burra”. (Jane Austen)	Revela desigualdades no acesso e permanência, bem como a naturalização de barreiras não explicitadas nos documentos institucionais. Aponta ainda para a necessidade de acolhimento e valorização das diferentes trajetórias formativas, com atenção à dimensão afetiva e à construção da confiança profissional dos licenciandos.

Fonte: a autora, 2025.

A análise do grupo focal, realizada com licenciandos do curso de Letras-Inglês da Universidade de Elmbridge, proporcionou uma compreensão aprofundada das vivências, percepções e trajetórias formativas dos participantes no que se refere à formação inicial para o exercício da docência na Educação Básica. A escuta sensível, aliada à metodologia da análise de conteúdo (Bardin, 2016) e à perspectiva crítica da produção de texto no Ciclo de Políticas de Ball *et al.* (1992), permitiu identificar discursos que revelam tanto os limites quanto as possibilidades do percurso formativo analisado.

Três categorias se destacaram nesta análise. A primeira, *Mobilização dos saberes docentes nas aulas do curso*, evidenciou que os saberes da experiência, pedagógicos, disciplinares e curriculares não são mobilizados de forma articulada e consistente. As falas dos licenciandos demonstraram que, embora cheguem ao curso com conhecimentos prévios significativos, esses saberes não são valorizados institucionalmente, e as práticas pedagógicas aparecem de modo improvisado e pontual, dependendo, muitas vezes, da iniciativa de alguns professores da formação inicial. Tal cenário reforça a fragmentação formativa e a ausência de um planejamento que integre, de maneira intencional, os diferentes saberes necessários à docência.

A segunda categoria, *Plano de execução curricular e estrutura do curso de Letras-Inglês*, revelou críticas à organização do plano de execução curricular, especialmente quanto à repetição de conteúdos, à ausência de progressão e à frágil integração entre teoria e prática. Embora o Projeto Pedagógico de Curso apresente alinhamento formal às diretrizes nacionais de formação docente (CNE/CP nº 2/2015; nº 4/2024), sua efetivação no cotidiano acadêmico dos estudantes ainda demonstra fragilidades, reforçando o descompasso entre o plano de execução curricular prescrito e o vivido. Esse distanciamento, na perspectiva de Ball (1994), expressa as tensões inerentes ao processo de recontextualização das políticas educacionais no contexto da prática.

Por fim, a categoria emergente *Proficiência subentendida e comparação entre iguais: saberes e sentimentos em conflito* apontou que, embora a proficiência em Língua Inglesa não seja formalmente exigida para o ingresso, ela se configura, na prática, como critério tácito para acompanhar as atividades e obter reconhecimento acadêmico. Essa valorização implícita do domínio da língua gera comparações entre colegas e provoca sentimentos de insegurança, exclusão e desvalorização das próprias trajetórias, especialmente entre aqueles com menos acesso a vivências internacionais ou a formações linguísticas privilegiadas. Tais percepções evidenciam desigualdades no acesso e permanência, além de indicarem a necessidade de

acolhimento e valorização das diferentes experiências formativas, com atenção à dimensão afetiva e à construção da confiança profissional.

As análises apresentadas reafirmam a importância de compreender o plano de execução curricular e os dispositivos formativos como espaços permeados por disputas simbólicas, afetivas e políticas. A escuta dos licenciandos revela que a formação inicial de professores de Língua Inglesa, embora formalmente estruturada, ainda carece de intencionalidade na mobilização dos saberes docentes, de reconhecimento das trajetórias individuais e de acolhimento às dimensões subjetivas que compõem o ser professor.

6 ENTRE SABERES E FORMAÇÃO: OS CAMINHOS REVELADOS PELA PESQUISA

Diferentemente de uma abordagem que separa a descrição dos resultados de sua discussão, aqui opta-se por articular simultaneamente os achados provenientes das três fontes de investigação — leis de formação de professores, documentos institucionais do curso de Letras-Inglês e falas dos licenciandos —, confrontando-os com os referenciais teóricos e evidenciando implicações para a formação inicial do professor de Língua Inglesa.

Este texto de resultados e discussões está organizado a partir dos saberes docentes propostos por Tardif (2010) e Pimenta (2008): saberes experienciais, saberes pedagógicos, saberes disciplinares e saberes curriculares, complementada pelas reflexões de Nóvoa (1992), Freire (1996), Gauthier *et al.* (2006) e Perrenoud (2000). Esses pilares teóricos permitiram compreender de que maneira os saberes docentes se expressaram (ou se ausentaram) nos documentos normativos e institucionais, bem como nas percepções e vivências dos futuros professores. Para orientar a leitura, apresenta-se inicialmente um quadro-síntese que evidencia a presença e a ênfase atribuída a cada categoria de saber docente nos três conjuntos de dados analisados. Em seguida, cada eixo será discutido individualmente, relacionando a descrição dos dados à sua interpretação teórica e às implicações para a prática docente na Educação Básica.

Quadro 15 – Saberes docentes nos três conjuntos de dados analisados.

Saberes docentes (Tardif, 2010; Pimenta, 2008)	Leis voltadas para a formação de professores	Documentos do curso de Letras- Inglês	Falas dos licenciandos
Saberes experienciais	Pouca ênfase, com referências indiretas à prática docente	Mencionados de forma pontual em atividades de estágio	“Eu consigo relacionar muito com a forma como eu aprendi, por exemplo, que também foi vendo filme, ouvindo música e lendo bastante, não foi fácil de aprender também”. (William Shakespeare)
Saberes pedagógicos	Fortemente presentes, com foco em metodologias e gestão da aprendizagem	Presentes, mas muitas vezes desconectados da prática real	“A teoria ela tá um pouco longe da realidade... muita coisa é voltada para turmas menores, e nas escolas regulares não dá para aplicar tanto”. (Virginia Wolf)
Saberes disciplinares e curriculares	Referências explícitas aos conteúdos e diretrizes curriculares nacionais	Fortemente contemplados nas ementas e planos de ensino	“Tem professor que fala: ‘Vocês vão ver isso lá na frente’. Mas lá na frente já é tarde, porque a gente precisava pra aplicar no estágio”. (Jane Austin).

Fonte: a autora (2025).

As discussões dos resultados integradas aos dados analisados revelou que os saberes docentes — experienciais, pedagógicos, disciplinares e curriculares — aparecem de forma heterogênea e com diferentes níveis de ênfase nos três contextos investigados. Conforme Tardif (2010) e Pimenta (2008), a formação inicial requer a articulação entre saberes para sustentar práticas docentes contextualizadas e coerentes com as demandas da escola básica. No entanto, a triangulação dos dados indica que essa articulação nem sempre se concretiza de maneira consistente. Nas legislações, como a LDB e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, há forte valorização dos saberes pedagógicos e disciplinares, mas com menções discretas aos saberes experienciais, que aparecem de forma implícita nas passagens sobre prática de ensino e estágio supervisionado. Essa tendência é parcialmente refletida nos documentos institucionais do curso de Letras-Inglês, nos quais os saberes pedagógicos e curriculares estão presentes, porém nem sempre vinculados às vivências concretas dos licenciandos. As falas dos participantes reforçam essa percepção: os saberes experienciais são amplamente valorizados e mencionados, mas há a sensação de que os conhecimentos teóricos trabalhados ao longo da formação não dialogam de modo suficiente com as situações reais de sala de aula, alinhando-se às críticas de Freire (1996) e Perrenoud (2000) sobre a necessidade de uma formação docente reflexiva e situada.

6.1 SABERES EXPERIENCIAIS

Os saberes experienciais, segundo Tardif (2010), resultam das vivências cotidianas e das interações que os professores estabelecem ao longo de sua trajetória pessoal e profissional. Esses saberes são marcados pela singularidade de cada indivíduo e constituem um repertório prático que orienta decisões pedagógicas. No curso de Letras-Inglês da Universidade de Elmbridge, tais saberes encontram ressonância principalmente nos Estágios Supervisionados, espaço em que os licenciandos podem articular suas experiências pessoais de aprendizagem da Língua Inglesa com as situações concretas da escola. Pimenta (2008) acrescenta que tais saberes não podem ser negligenciados, pois representam a base sobre a qual se constrói a identidade docente. Nos documentos legais, a referência a esses saberes aparece de forma indireta, por meio de expressões como “vivência de práticas de ensino” ou “experiência em ambientes escolares” (Brasil, 1996; 2015), sem detalhamento sobre sua sistematização. Já o PPC 2025 contempla atividades de estágio e práticas pedagógicas, mas ainda com enfoque mais procedimental do que reflexivo. Esse aspecto dialoga com as reflexões de Nóvoa (2002) e Freire (1996), que defendem a valorização da experiência como espaço de construção crítica.

As falas dos licenciandos evidenciam a centralidade desses saberes, em especial quando associadas a experiências anteriores à formação formal, como monitorias, trabalhos voluntários e vivências como estudantes. Um depoimento recorrente é que no estágio realmente aprenderam a lidar com a turma, confirmando a força da prática vivida na compreensão do fazer docente. Contudo, emergem críticas à falta de mediação teórica, revelando lacunas na articulação entre prática e reflexão. Assim, observa-se que, embora os saberes experienciais estejam presentes em todos os contextos analisados, a sua valorização efetiva ocorre de maneira desigual. Essa constatação prepara o terreno para o próximo eixo: os saberes pedagógicos, que podem funcionar como mediadores entre a experiência vivida e a construção de referenciais críticos de ação docente.

6.2 SABERES PEDAGÓGICOS

Os saberes pedagógicos dizem respeito ao conjunto de conhecimentos, metodologias, estratégias e princípios que orientam o ensino e a aprendizagem. Para Tardif (2010), envolvem teorias e práticas que permitem planejar, conduzir e avaliar o processo educativo. Pimenta (2008) enfatiza ainda sua dimensão ética e política, pois dizem respeito ao posicionamento do professor diante da sociedade e dos alunos. Nas leis de formação docente, como a LDB e as DCNs, esses saberes aparecem de forma destacada, enfatizando metodologias de ensino, avaliação e gestão da aprendizagem. Essa ênfase também dialoga com Freire (1996), ao defender que ensinar é criar condições para que o aluno construa conhecimento. No PPC 2025 de Letras-Inglês, o componente pedagógico aparece nas disciplinas de didática, metodologias específicas e avaliação; mas, conforme relatam os licenciandos, a relação entre teoria e prática nem sempre é clara ou aplicável ao estágio.

As falas dos estudantes revelam que muitas aprendizagens significativas ocorrem na observação de professores ou em situações imprevistas de sala de aula. Esse dado confirma Perrenoud (2000), ao afirmar que a formação precisa preparar para lidar com o inesperado e com a diversidade da Educação Básica. De forma semelhante, Cunha (2004) destaca que a formação docente não deve se restringir à transmissão de metodologias, mas deve considerar a docência como prática social, marcada por saberes plurais e pela necessidade de reflexão crítica. Essa análise evidencia que, embora contemplados nos documentos normativos e curriculares, os saberes pedagógicos só se consolidam quando articulados com a experiência. Esse ponto leva à discussão dos saberes disciplinares e curriculares, fundamentais para dar consistência ao que é ensinado e ao modo como é organizado.

6.3 SABERES DISCIPLINARES E CURRICULARES

Os saberes disciplinares correspondem ao domínio do conteúdo a ser ensinado — no caso, a Língua Inglesa em seus aspectos linguísticos, culturais e literários. Já os saberes curriculares dizem respeito ao conhecimento das diretrizes e programas que organizam esse ensino. Tardif (2010) e Gauthier *et al.* (2006) defendem que tais saberes são indispensáveis para a atuação segura do professor. As legislações, como a LDB e a BNCC, deixam essa dimensão explícita ao indicar conteúdos e competências esperados. No PPC 2025 de Letras-Inglês, os saberes disciplinares aparecem fortemente em linguística, literatura, cultura e prática da língua, enquanto os curriculares se refletem no estudo das diretrizes da Educação Básica. Contudo, os licenciandos relatam sentir-se mais confiantes no domínio do conteúdo linguístico do que na sua adaptação para diferentes contextos escolares. Isso indica que, embora esses saberes estejam bem contemplados, ainda carecem de maior integração com situações concretas de ensino. Nóvoa (2002) e Pimenta (2008) lembram que não basta saber “o que” ensinar: é necessário compreender “como” e “por que”, considerando a diversidade da escola pública. Essas constatações conduzem à necessidade de refletir sobre a articulação entre os diferentes saberes docentes, questão tratada a seguir na síntese e nas implicações da pesquisa.

6.4 SÍNTESE E IMPLICAÇÕES

A análise dos três conjuntos de dados — leis, PPC 2025 e falas dos licenciandos — evidencia que os saberes docentes se manifestam de modo desigual e fragmentado. Os experienciais aparecem de forma viva nos discursos dos estudantes, mas discretos nos textos legais. Os pedagógicos são valorizados em leis e documentos, mas vistos como “teoria distante” pelos futuros professores. Já os disciplinares e curriculares são amplamente prescritos, mas ainda pouco conectados à realidade da sala de aula. À luz do Ciclo de Políticas de Ball (1994), observa-se que as leis e diretrizes funcionam como textos prescritivos, que apresentam intenções claras sobre a formação. Contudo, na prática institucional e nas vivências estudantis, esses textos são reinterpretados, gerando tensionamentos entre o discurso oficial e a realidade formativa. Essa dinâmica confirma a visão de Ball de que a prática não é mera aplicação do texto, mas espaço de ressignificação.

Em síntese, a formação inicial analisada revela avanços importantes, como a consolidação de saberes disciplinares e a ampliação do espaço para os pedagógicos, mas ainda enfrenta o desafio de integrar os experienciais e de aproximar teoria e prática. Como defendem

Freire (1996), Nóvoa (2002) e Cunha (2004), a construção da identidade docente exige que a experiência do professor em formação seja reconhecida e sistematizada como parte constitutiva de seu saber profissional. Assim, a mobilização dos saberes docentes no curso de Letras-Inglês configura-se como um processo parcial e assimétrico, que revela tanto conquistas quanto lacunas. Reforça-se, portanto, a necessidade de percursos formativos que considerem a docência como prática complexa, social e reflexiva, capaz de articular múltiplos saberes em prol de uma educação crítica e transformadora.

A análise integrada dos documentos legais, do PPC 2025 do curso de Letras-Inglês e das falas dos licenciandos permitiu identificar tanto avanços quanto contradições na mobilização dos saberes docentes. Embora os textos normativos expressem intencionalidades claras quanto ao perfil de professor a ser formado, a prática revela tensões que dificultam a plena articulação entre os diferentes saberes. Nesse sentido, a contribuição de Ball (1994) é decisiva, pois evidencia que os textos das políticas não se esgotam em sua prescrição: são recontextualizados, reinterpretados e até resistidos nos espaços institucionais e formativos. No caso das leis e diretrizes nacionais, observa-se uma predominância de discursos prescritivos, voltados à padronização e ao controle da formação docente. Desde a LDB até a Resolução CNE/CP nº 4/2024, há um movimento de detalhamento das competências profissionais, reforçando a lógica de responsabilização e de racionalidade técnica. Essa perspectiva tende a reduzir os saberes docentes à condição de “competências avaliáveis”, afastando-se da concepção de docência como construção identitária, crítica e contextualizada, tal como defendem Nóvoa (1992, 2017) e Freire (1996).

Já no PPC 2025 da Universidade de Elmbridge, o discurso se mostra híbrido: busca responder às exigências normativas, mas também traduzir princípios humanistas e reflexivos. Essa recontextualização revela um esforço institucional de equilibrar demandas externas e valores internos. Entretanto, a participação restrita de licenciandos e professores da Educação Básica na elaboração desses documentos limita a incorporação efetiva dos saberes experienciais. Cunha (2004) alerta para esse risco ao destacar que a docência se constrói na dialogicidade e no reconhecimento da experiência como saber legítimo.

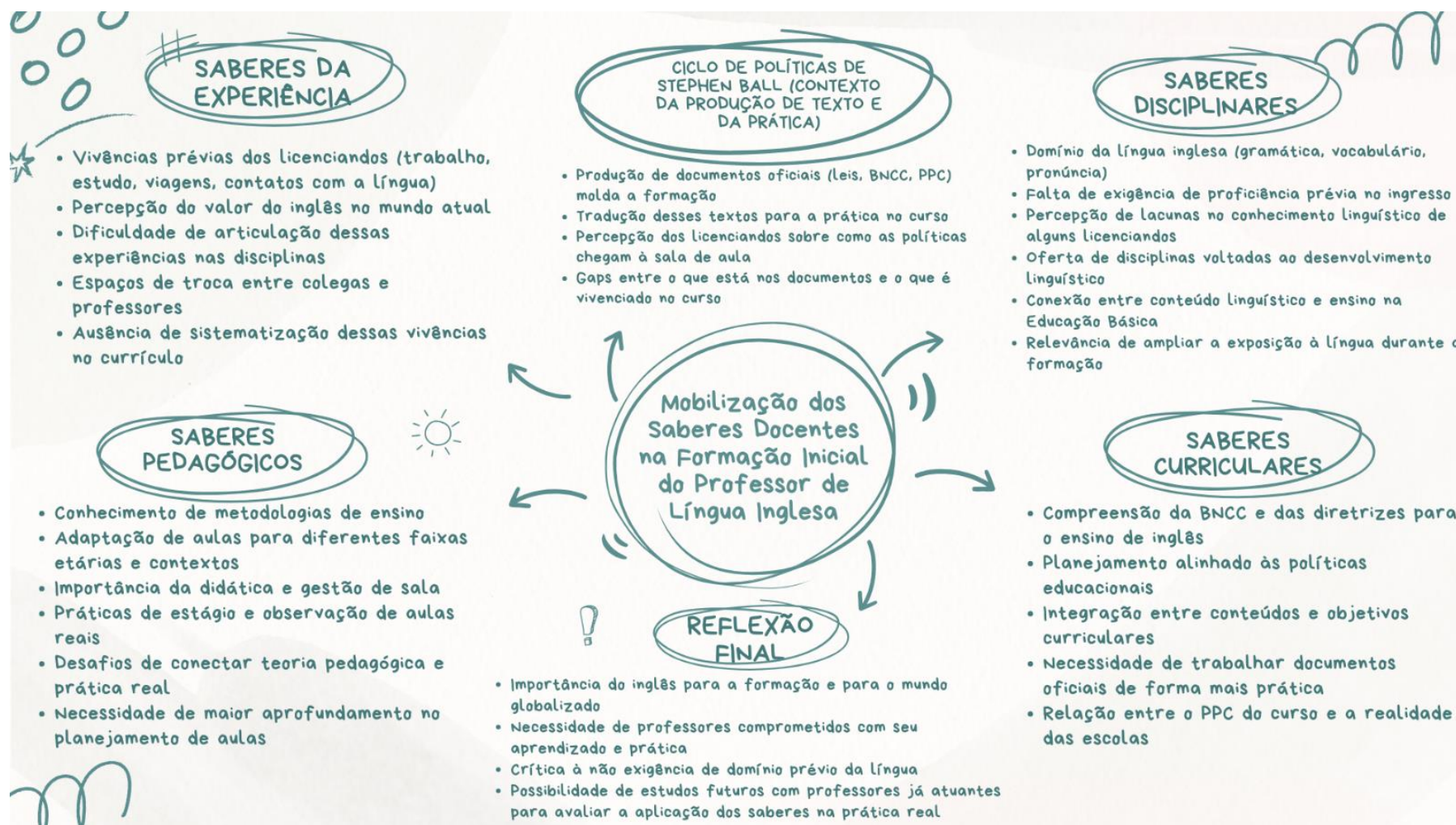
As falas dos licenciandos tornam visível esse descompasso. Se, por um lado, reconhecem a importância dos saberes disciplinares e pedagógicos, por outro relatam dificuldades em relacioná-los às situações reais da sala de aula. Isso revela que a formação, ainda que juridicamente alinhada às políticas, nem sempre mobiliza de forma integrada os diferentes saberes. Tardif (2010) lembra que eles não se sobrepõem, mas precisam articular-se

em um processo formativo coerente — algo que os dados desta pesquisa apontam como desafio persistente.

No campo das relações de poder, emergem pressões burocráticas, silenciamentos institucionais e a centralidade de discursos baseados em competências, em detrimento de uma formação mais crítica e emancipatória. Contudo, também há evidências de resistências sutis, expressas na busca por práticas alternativas e na valorização de experiências pessoais como fonte de aprendizagem docente. Esse movimento confirma a leitura de Ball (1994), segundo a qual a prática não é mera execução de textos oficiais, mas espaço de resignificação e criação de novos sentidos. Dessa forma, a formação inicial do professor de Língua Inglesa revela-se como processo atravessado por disputas discursivas, em que coexistem prescrições normativas, mediações institucionais e experiências vividas. O curso de Letras-Inglês, ao mesmo tempo em que amplia o acesso e atende às exigências legais, enfrenta o desafio de assegurar qualidade formativa em um contexto de diversidade de perfis estudantis e de condições de trabalho. Como lembram Nóvoa (2017) e Cunha (2004), revalorizar a profissão docente implica criar percursos formativos que reconheçam o professor como sujeito em desenvolvimento, integrando saberes disciplinares, pedagógicos e experienciais em uma perspectiva ética, social e crítica.

Para encerrar este capítulo, acrescento um mapa mental dos resultados e discussões alcançados nesta dissertação.

Figura 13 – Mapa mental dos saberes docentes e da análise do Ciclo de Políticas



Fonte: a autora (2025).

Em síntese, o capítulo evidenciou que a mobilização dos saberes docentes ocorre de forma parcial e fragmentada, mas também que há espaços potenciais de inovação e resistência. Reconhecer essas tensões é fundamental para compreender a complexidade da formação inicial e para delinear caminhos que superem a mera aplicação de políticas prescritivas, fortalecendo a construção de uma identidade docente comprometida com a transformação social.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegando ao final desta dissertação, volto à questão que me guiou desde o início: *de que modo a formação inicial do professor de Língua Inglesa, em uma universidade comunitária da Serra Gaúcha, mobiliza saberes docentes para a atuação na Educação Básica?* O objetivo geral deste estudo foi investigar os saberes docentes que estão sendo mobilizados na formação inicial do professor de Língua Inglesa, em uma universidade comunitária da Serra Gaúcha, para atuar na Educação Básica. O percurso realizado permitiu compreender que essa mobilização existe, mas ocorre de forma desigual entre os diversos tipos de saberes — disciplinares, curriculares, experienciais e pedagógicos. Há esforços institucionais e docentes para promover uma formação integral, mas também lacunas que evidenciam a necessidade de repensar práticas, metodologias e a própria concepção de docência que sustenta o curso.

A Língua Inglesa ocupa, hoje, um lugar de destaque no cenário global, sendo veículo de comunicação, cultura, ciência e tecnologia. Formar professores de inglês, portanto, é formar mediadores culturais capazes de ampliar o horizonte de seus alunos e de contribuir para sua inserção crítica no mundo. No entanto, a formação inicial, como revelado ao longo deste estudo, ainda enfrenta desafios para equilibrar o desenvolvimento linguístico, a reflexão pedagógica e a construção de uma identidade docente comprometida com o ensino público e com a transformação social.

Um dos pontos mais sensíveis observados é a questão da proficiência linguística. A ausência de um requisito mínimo de domínio da língua para o ingresso no curso impõe ao currículo uma dupla responsabilidade: formar o professor e, ao mesmo tempo, garantir sua competência linguística. Essa configuração, embora inclusiva, pode sobrecarregar a formação e dificultar o aprofundamento pedagógico. No entanto, estabelecer uma exigência de proficiência prévia poderia gerar um efeito inverso, restringindo o acesso e afastando possíveis licenciandos que desejam aprender a língua ao longo do percurso formativo. Assim, uma alternativa viável seria a oferta de disciplinas optativas ou de atividades complementares voltadas especificamente ao aprimoramento linguístico, de modo que o estudante possa desenvolver maior segurança e domínio da língua inglesa durante a graduação. Essa medida contribuiria para a permanência e o êxito acadêmico, permitindo que o foco da formação se desloque, progressivamente, da aprendizagem da língua para a reflexão sobre como ensiná-la, articulando de modo mais efetivo os saberes linguísticos aos saberes pedagógicos e experienciais.

Outro aspecto central refere-se à articulação entre teoria e prática. Ainda que os documentos institucionais e as políticas de formação enfatizem a prática reflexiva como eixo estruturante da formação docente, a experiência dos licenciandos demonstra que essa integração nem sempre ocorre de forma plena. A prática, muitas vezes, permanece como espaço de aplicação de teorias, e não de produção de saberes. Essa constatação remete diretamente às discussões de Tardif (2010), Gauthier et al. (2006) e Pimenta (2012), que compreendem a docência como prática social complexa, produtora de saberes próprios, nascidos da experiência e constantemente reelaborados no exercício profissional.

Nesse sentido, o grupo focal representou um importante espaço de aproximação entre teoria e realidade formativa. As falas dos licenciandos ecoaram as concepções teóricas discutidas nesta pesquisa, especialmente ao revelarem tensões entre o prescrito e o vivido. Quando relatam dificuldades em conectar o que aprendem nas disciplinas à prática pedagógica, os participantes trazem à tona o que Perrenoud (2000) chama de “competências em construção”, ainda fragmentadas, mas em processo de articulação. Ao refletirem sobre o papel do professor e a importância da prática como espaço de aprendizagem, demonstram a emergência de saberes experienciais em construção — saberes que, conforme Tardif (2010), são fundamentais para o desenvolvimento de uma identidade docente sólida.

O próprio modo como o grupo focal se desenrolou também revelou traços da formação contemporânea e das relações estabelecidas pelos licenciandos com o espaço acadêmico. A participação tímida, o número reduzido de integrantes e o fato de muitos manterem as câmeras fechadas durante a discussão parecem refletir não apenas questões técnicas, mas aspectos geracionais e culturais de uma nova forma de estar no mundo. Essa postura de reserva, embora compreensível no contexto pós-pandemia e em ambientes virtuais, suscita reflexões sobre o sentimento de pertencimento e o engajamento dos licenciandos com a formação docente. A ausência de exposição pode simbolizar um certo distanciamento do “ser professor em formação”, uma vez que a docência, como ensina Freire (1996), é essencialmente um ato de presença, de diálogo e de encontro.

A presença de uma licencianda ingressante, que participou com interesse, mas com menor possibilidade de contribuir com as discussões, reforçou a importância de se pensar estratégias de inserção gradual e significativa dos estudantes na cultura docente desde o início do curso. Isso se relaciona diretamente às orientações da nova resolução curricular, que propõe o estágio desde os primeiros semestres como forma de integrar teoria, prática e reflexão. Contudo, para que esse estágio inicial cumpra efetivamente seu papel formativo, é preciso que

seja pensado não como mera observação, mas como espaço de construção de sentido e de valorização dos saberes experienciais.

Valorizar os saberes experienciais desde o início da graduação significa reconhecer o estudante como sujeito em formação que já traz consigo experiências, percepções e representações sobre o ensino e a aprendizagem. Estratégias como rodas de conversa com professores da rede pública, diários reflexivos, observações mediadas e projetos interdisciplinares podem favorecer o diálogo entre o vivido e o aprendido, aproximando o licenciando do contexto real da escola e estimulando sua capacidade de análise e problematização. Essa valorização também contribui para reduzir a distância entre o discurso acadêmico e a prática cotidiana, permitindo que o futuro professor compreenda que o saber docente se constrói em um movimento contínuo de reflexão sobre a ação.

Essas reflexões mostram que o grupo focal, mais do que um instrumento de coleta de dados, foi um espaço de formação, em que os licenciandos puderam exercitar a metarreflexão — pensar sobre o próprio processo de aprender a ensinar. As interações, mesmo que breves ou silenciosas, revelaram nuances importantes da formação docente contemporânea, marcada pela diversidade de trajetórias e pela necessidade de construir uma identidade profissional em meio a diferentes discursos e expectativas.

Ao refletir sobre o cenário atual das políticas educacionais, cabe também questionar em que medida as novas leis e diretrizes que orientam a formação docente, especialmente as recentes resoluções do CNE e a BNCC, conseguirão efetivamente promover transformações concretas na formação inicial do professor de inglês. As propostas apresentadas nesses documentos apontam para a necessidade de uma formação mais prática, contextualizada e interdisciplinar, o que, em tese, representa um avanço. No entanto, à luz do ciclo de políticas proposto por Stephen Ball, é importante reconhecer que há uma distância entre o contexto da formulação e o contexto da prática. As políticas educacionais são produzidas em espaços de negociação e poder, mas ganham novos significados quando interpretadas e implementadas nos cursos de formação. Assim, a efetividade dessas mudanças dependerá de como serão traduzidas e ressignificadas pelas instituições formadoras, pelos formadores e pelos próprios licenciandos, que as vivenciam de forma concreta em seus percursos acadêmicos.

Nesse debate, é oportuno considerar também o olhar da UNESCO sobre a formação de professores e o futuro da educação. Em seus documentos mais recentes, o organismo internacional destaca que a docência é uma das profissões mais desafiadoras e estratégicas para o século XXI, e que o professor deve ser preparado não apenas para transmitir conteúdos, mas para formar cidadãos críticos, éticos e capazes de atuar em um mundo globalizado e diverso. A

UNESCO defende uma formação centrada no desenvolvimento humano, na equidade e na valorização dos saberes locais, o que dialoga diretamente com a necessidade de repensar a formação docente sob uma perspectiva mais humanizadora e socialmente comprometida. Dessa forma, compreende-se que a transformação esperada pela legislação não ocorrerá apenas pela imposição de novas normas, mas pelo engajamento coletivo de todos os atores envolvidos — universidades, professores, estudantes e gestores — em construir um projeto formativo coerente com os princípios de uma educação inclusiva, democrática e significativa. Sob a ótica de Ball, as políticas só ganham vida quando reinterpretadas no cotidiano da prática, o que reforça que os reais avanços na preparação do professor de inglês dependerão menos do texto das leis e mais das leituras, resistências e apropriações que os sujeitos fazem delas em seus contextos de formação e atuação.

Ao final deste percurso, reafirmo que investigar os saberes docentes mobilizados na formação inicial do professor de Língua Inglesa é também investigar a própria natureza da docência. A formação, para ser significativa, precisa reconhecer o futuro professor como protagonista e produtor de saberes, e não apenas como receptor de conteúdos. Isso implica repensar a estrutura curricular, fortalecer os espaços de prática reflexiva e ampliar os momentos de diálogo entre universidade e escola, promovendo uma verdadeira continuidade formativa.

Encerro esta pesquisa com a convicção de que a formação inicial precisa ser, acima de tudo, um espaço vivo de construção coletiva. É nesse espaço que o professor em formação pode transformar suas experiências em saberes e sua prática em reflexão. Este trabalho, mais do que uma conclusão, é um convite à continuidade — à pesquisa, à escuta, à reinvenção. A docência, afinal, é um campo em constante movimento, e cada experiência, por mais simples que pareça, carrega em si a potência de transformar o modo como ensinamos e aprendemos. Que essa reflexão possa contribuir para fortalecer a formação de professores de inglês comprometidos, críticos e sensíveis às múltiplas dimensões do ato educativo.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Edan Luis de. **Dos gestos fundamentais às especificidades da regulação das aprendizagens**: mediações da formação inicial de professores de Língua Inglesa. Dissertação - Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Guarapuava-PR, 2020.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes, 1993.
- ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BALL, Stephen J. **Education Policy and Social Class**: the selected works of Stephen J. Ball. London: Routledge, 2005.
- _____. **Education Reform**: a critical and post-structural approach. London: Sage, 1994.
- _____. **The education debate**. 2. ed. Bristol: Policy Press, 2008.
- BALL, S.; BOWE, R.; GOLD, A. **Refoming educationand changing school**: case studies in policy sociology. Londres: Routledge, 1992.
- BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (org.). **Pesquisa em políticas educacionais**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2024.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BORGES, Livia F. F. Um plano de execução curricular para a formação de professores. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da (orgs.). **A escola mudou**. Que mude a formação de professores! Campinas, SP: Papirus, 2010, p. 35-60.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Portaria nº 2.167, **Diário Oficial da União**: 20 dez. 2019, Seção 1, p. 142. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133091-pcp022-19-3&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 27 jul. 2025.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum Curricular**. Brasília, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: versão Final. Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Fundamental - Anos Finais. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: 07 jun. 25.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1/2002**. Diário Oficial da União, Brasília, 9 abr. 2002. Seção 1, p. 31. Republicada por ter saído com incorreção do original no D.O.U. de 4 de março de 2002. Seção 1, p. 8.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 02, de 19 de fevereiro de 2002**. Brasília, 2002.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2002**. Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Diário Oficial da União, 2002.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 02, de 1 de julho de 2015**. Brasília, 2015.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de dezembro de 2017**. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação de Professores da Educação Básica. Diário Oficial da União, 2017.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 2/2017**. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de dezembro de 2017, Seção 1, pp. 41 a 44.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 19 de dezembro de 2019**. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Licenciatura em Pedagogia. Diário Oficial da União, 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 02, de 20 de dezembro de 2019**. Brasília, 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category_slug=junho-2024&Itemid=30192. Acesso em: 12 jun. 2025.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CASIMIRO, Evilmara R. **Tessituras epistemológicas e metodológicas na formação inicial dos professores de Língua Inglesa: o mundo vivido na universidade e na escola**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Tocantins, Porto Nacional, 2020.

CELANI, M. A. A. **Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

CHOMSKY, Noam. **Aspects of the Theory of Syntax**. Cambridge, MA: MIT Press, 1965.

COMITÊ de Ética em Pesquisa. **Pesquisa, Comitês e Comissões, Comitê de Ética em Pesquisa**. Caxias do Sul. Universidade de Caxias do Sul, 2024. Disponível em: <https://www.ucs.br/site/pesquisa/comites-e-comissoes/comite-de-etica-em-pesquisa/>. Acesso em: 19 maio 2024.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

_____. A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores. In: ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lucia Oliver; JUNQUEIRA, Sérgio Rogerio Azevedo. **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente**. Curitiba: Champagnat, 2004. p. 31-42.

_____. Aprendizagem da docência em espaços institucionais: é possível fazer avançar o campo da formação de professores? **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 3, p. 789-802, nov. 2014.

D'AMBROSIO, Izabel S. S. **Saber docente no ensino de inglês: aprender e ensinar em contexto emergencial**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2023.

DAS VIRGENS, Alan Silva. **(Re)construção identitária dos graduandos em Letras/Inglês: a questão da fluência**. Dissertação - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2020.

EITERER, Carmem Lúcia; MEDEIROS, Zulmira. **Metodologia de pesquisa em Educação**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, Curso de pedagogia, 2010.

FIGARO, Roseli. A triangulação metodológica em pesquisas sobre a Comunicação no mundo do trabalho. **Revista Fronteiras – Estudos Midiáticos**, v. 16, n. 2, p. 124-131, maio/ago. 2014.

FONSECA, Andréa U. **Quais são as línguas mais faladas no mundo?** Blog Tesouro Linguístico. Pelotas, 30 de março de 2020. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/tesouro-linguistico/2020/03/30/quais-sao-as-linguas-mais-faladas-no-mundo/>. Acesso em: 29 jun. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Editora Paz e Terra S/A, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 91. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GARCIA, Luciane; ALGEBIALE, Eveline; MORAIS, Arécia. As políticas de avaliação e a qualidade educacional no Brasil sob a perspectiva de Luiz Carlos de Freitas. **Cadernos CEDES**, v. 43, n. 121, p. 44-54, set./dez. 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/XpFKGnCMzCN55Jw43PqfTDP/?lang=pt>. Acesso em: 10 abr. 2025.

GATTI, Bernadete A. A formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 109, p. 1355-1379, 2009.

_____. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GAUTHIER, Clermont *et al.* **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIMENEZ, T. Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: contribuições da Linguística Aplicada. In: FREIRE, M. *et al.* (org.). **Linguística Aplicada e Contemporaneidade**. Campinas e São Paulo: Pontes Editores e ALAB, 2005, v. 1, p. 183-201.

KAWACHI-FURLAN, Cláudia J.; TONELLI, Juliana R. A.; GATOLLIN, Sandra R. B. **Educação em línguas adicionais na e para a infância e a formação de professores e professoras em tempos inéditos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

KENEDY, E. Gerativismo. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo Toscano (org.). **Manual de lingüística**. São Paulo: Contexto, 2008, p. 127-140. 1 v.

KITZINGER, J. Focus groups with users and providers of health care. In: POPE, C.; MAYS, N. (org.). **Qualitative research in health care**. London: BMJ Books, 2000.

KLOHN, Patrícia Bado A. **Sentidos que um mestrado acadêmico em Educação pode ter na formação de professores e professoras da Educação Básica**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2022.

KRASHEN, S. D. **Principles and practice in second language acquisition**. London: Prentice-Hall International: 1987.

LANTOLF, J. P.; THORNE, S. L. **Sociocultural theory and the genesis of second language development**. Oxford: Oxford University Press, 2006.

LIZ, Lucilene L. de; TRINDADE, Alessandra S. **Concepção de língua e desenvolvimento da oralidade na perspectiva do professor dos anos iniciais**: transformações necessárias. Curitiba: UFPR, 2016.

MAGELA, Aline da Silva Xavier. A mobilização dos saberes docentes frente aos desafios da prática cotidiana. In: ANTERO, K. F. **Formação inicial e continuada de professores e a identidade docente**. Paraná: Editora Atena, 2022.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

_____. **Políticas públicas e educação**: perspectivas teóricas e metodológicas. Campinas: Autores Associados, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis-RJ: Vozes, 1994.

MORATTO, Nell. **O gerativismo**: a faculdade da linguagem. Almanaque literário. Porto Alegre, 2014. Disponível em: <https://mosqueteirasliterarias.comunidades.net/o-gerativismo-a-faculdade-da-linguagem>. Acesso em: 10 maio 2024.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos**

de Pesquisa, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

_____. Formar professores para a escola do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/FzHcVKmbYWXz5KjhzBxHLPH>. Acesso em: 8 jun. 2025.

_____. **Os novos pensadores da educação**. Nova Escola. Ed. Abril. Ano 2002.

_____. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **Os professores e a sua formação: novas razões, outros sentidos**. Lisboa: Educa, 2022.

_____. Os professores e sua formação nos tempos de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019.

_____. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. **Vida de professor**. Porto: Porto Editora, 1997.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 74, abr. 2001.

PACHECO, José. **Educação: caminhos para a transformação**. São Paulo: Cortez, 2015.

PERRENOUD, P. A ambiguidade dos saberes e da relação com o professor na profissão de professor. In: PERRENOUD, P. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

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

_____. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 12, p. 05-21, dez. 1999. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24781999000300002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 28 abr. 2025.

PIMENTA, Selma Garrido. **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em outros contextos**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**, v. 3, n. 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo Estado da Arte. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

SANTOS, Aline K. J. H. **Projeto político curricular de Letras - Inglês da UFAC e a Base Nacional Comum Curricular**: possíveis conexões dialógicas para o uso das tecnologias digitais. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Acre. Rio Branco, 2019.

SCHÖN, D. A. **The Reflective Practitioner**: how professionals think in action. New York: Basic Books, 1983.

SOUZA, Ana Cristina de. **Educação e transformação social**: reflexões sobre o papel da escola na sociedade contemporânea. São Paulo: Autêntica, 2024.

TAKAHASHI, E.; AUSTIN, T.; MORIMOTO, Y. Social interaction and language development in a FLES classroom. In: HALL, J. K.; VERPLAETSE, L. S. **Second and Foreign Language Learning Through Classroom Interaction**. New York: Routledge, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 10. ed. Petrópolis - RJ: Editora Vozes, 2010.

TREVISANI, Ana Paula B. **Formadores de professores de inglês**: praxis de planejamento como *locus* de construções conceituais curriculares. Doutorado. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

UR, Penny. **Discussions That Work**: Task-centred Fluency Practice. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

UR, Penny. **A Course in Language Teaching**: Practice and Theory. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Disciplina**: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola. 7. ed. São Paulo: Libertad, 1996.

_____. **Educação**: a formação do professor e a prática pedagógica. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

_____. Formação didática do educador contemporâneo: desafios e perspectivas. In: **Prograd**. Caderno de Formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 33-58. 9 v.

_____. **Para onde vai o professor**: resgate do professor como sujeito de transformação. 3. ed. São Paulo: Libertad, 1996.

VEIGA, L.; GONDIM, S. M. G. A utilização de métodos qualitativos na ciência política e no marketing político. **Opinião Pública**, n. 2, 2001. p. 1-15.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZANATTA, J. A.; COSTA, M. L. Algumas reflexões sobre a pesquisa qualitativa nas ciências sociais. **Estudos e pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 344-359, 2012. Disponível em: www.epublicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/download/8266/602. Acesso em: 02 maio 2024.

ZENERE, Solange Dalazem. **Os multiletramentos na BNCC sob o olhar de professores de língua inglesa**. Dissertação - Universidade do Vale do Taquari, Lajeado, 2023.

APÊNDICE 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ALUNAS E ALUNOS

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para Pesquisa de Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul
UCS

PESQUISA: “SABERES DOCENTES MOBILIZADOS NA FORMAÇÃO INICIAL DO

PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA”

NOME DA PESQUISADORA: Susana Bettú

Você Aluno(a) está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa que visa investigar os saberes docentes mobilizados na formação inicial do professor de Língua Inglesa que atuará na Educação Básica.

PROCEDIMENTOS DA PESQUISA: serão analisados documentos do curso de Letras- Inglês da UCS e será aplicado um grupo focal a você aluno(a) deste curso, valorizando o que conhece sobre esse assunto. O roteiro do grupo focal segue em anexo a este documento. **Você tem a liberdade de se recusar a participar sem nenhum prejuízo ou consequência relacionada a você.** No entanto, solicito sua colaboração para que eu possa compreender essa realidade e produzir minha dissertação, com intuito de contribuir para o conhecimento científico e retornar essas informações ao Centro Universitário e a você, sempre primando pela ética em pesquisa. Se você quiser mais informações sobre este estudo, pode entrar em contato diretamente comigo, Susana, ou com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul.

SOBRE O GRUPO FOCAL: o grupo focal será executado de maneira on-line, utilizando a ferramenta *Meet-Google*. Será executados dentro de 1 hora e 45 minutos, em um dia da semana a combinar com os participantes.

RISCOS E DESCONFORTO: a participação nesta pesquisa não traz complicações legais de nenhuma ordem e os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da Ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução do Conselho Nacional de Saúde - CNS 510/2016. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à dignidade do Centro Universitário, nem mesmo aos seus participantes. No entanto, pode haver algum desconforto ou cansaço ao participar do grupo focal, constituindo-se assim, em uma pesquisa de riscos mínimos. Em caso de algum problema detectado no momento da assinatura do TCLE, quando os participantes tomam conhecimentos dos objetivos do estudo, estes serão dispensados de participar da pesquisa.

Rubrica da pesquisadora:_____ Rubrica do participante:_____.

Caso o sujeito aceite a participar da pesquisa e, no decorrer da coleta de dados, sentir-se desconfortável ou constrangido, este poderá deixar de participar do estudo a qualquer momento. Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente de sua participação no estudo, poderá ser compensado conforme determina a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Estamos lidando com meios informatizados e existe um risco de essas informações eventualmente serem vistas por alguém, deste modo a pesquisadora responsabiliza-se por reparar quaisquer eventuais danos. Em consonância com a Carta Circular nº 1, de 3 de março de 2021, é da responsabilidade da pesquisadora o armazenamento adequado dos dados coletados, bem como os procedimentos para assegurar o sigilo e a confidencialidade das informações do participante da pesquisa. Após a coleta de dados, a pesquisadora irá fazer o *download* dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem".

BENEFÍCIOS: ao participar desta pesquisa, você não terá nenhum benefício direto. Entretanto, espero que futuramente os resultados deste estudo sejam usados em benefício do curso de Letras-Inglês, pois a pesquisa retorna para este Centro Universitário e para você no formato da Dissertação concluída, o que poderá vir a agregar conhecimento e, quem sabe, mudanças ou melhorias sobre as práticas atuais e para outras pessoas que se interessem pelo estudo, por meio de publicações científicas. O participante terá acesso ao registro do TCLE sempre que solicitado.

PAGAMENTO: você não terá nenhum tipo de despesa por participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de pagamento por sua participação. Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que participe desta pesquisa. Para tanto, preencha os itens que seguem:

Sou maior de 18 anos - Sim () Não ()

***COMITÊ DE ÉTICA:** esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul (CEP/UCS), colegiado interdisciplinar e independente, criado para aprovar ética e cientificidade as pesquisas envolvendo seres humanos, bem como acompanhar e contribuir com seu desenvolvimento. Após ser esclarecido/a sobre as informações, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento que está em duas vias originais. Uma delas é sua, para que tenha acesso ao registro do TCLE e a outra será arquivada pela pesquisadora responsável por um período de cinco anos. Todos os documentos (gravação do grupo focal e TCLE) estarão arquivados em um *drive* pessoal da pesquisadora e após o término deste período de guarda serão totalmente destruídos/apagados/inutilizados.

Rubrica da pesquisadora:_____ Rubrica do participante:_____.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Após ter sido informado(a) sobre a pesquisa e sobre as condições de minha participação, declaro que concordo em participar de forma voluntária desta pesquisa e declaro ter baixado (ter realizado o *download*) de uma via deste termo de consentimento no *link* anterior, para que eu possa ter acesso a este e possuir o contato da pesquisadora e do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul. - Sim () Não ()

Escreva seu nome (somente eu terei conhecimento de quem é você e terei acesso às respostas tabuladas no grande grupo, me comprometendo com o sigilo)

Caxias do Sul, _____/_____/ 2025.

Também pode assinalar no próximo item se deseja receber **uma cópia do trabalho concluído** e então informar o e-mail **para o qual enviarei a pesquisa concluída** para que você tenha acesso a ela.

Desejo receber uma cópia da pesquisa da qual participei. Sim () Não ()

Deixe seu e-mail para recebimento da pesquisa:

Eu Susana Bettú autora da pesquisa “SABERES DOCENTES MOBILIZADOS NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA”, sob orientação da Professora Dra. Cristiane Backes Welter, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul – Mestrado em Educação, assumo o compromisso de manter em sigilo as informações a que tiver acesso nesta investigação, zelando pela ética da pesquisa, preservando o anonimato dos respondentes, divulgando apenas de forma coletiva os dados da pesquisa.

Assinatura da Mestranda – Susana Bettú CPF 908.403.800-20 (Mês) de 2025. Telefone (54) 981244484 ou pelos e-mails: sbettu1@ucs.br; susibettu2@hotmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul (CEP-UCS)
Telefone: (54) 3218-2829 - Endereço: Campus-Sede, Bloco S, sala 405, e-mail: cep-ucs@ucs.br

Agradeço a sua autorização e coloco-me à disposição para esclarecimentos adicionais. A pesquisadora responsável por esta pesquisa é Susana Bettú, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul.

Rubrica da pesquisadora:_____ **Rubrica do participante:**_____.

APÊNDICE 2 – ROTEIRO PARA GRUPO FOCAL

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PESQUISADORA: SUSANA BETTÚ

**PROJETO DE PESQUISA: “SABERES DOCENTES MOBILIZADOS NA
FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA PARA A EDUCAÇÃO
BÁSICA”.**

ROTEIRO GRUPO FOCAL COM LICENCIANDOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS-INGLÊS DA UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

DATA: _____ HORÁRIO: _____ LOCAL: On-line, via *Meet- Google*

1 OBJETIVOS DO GRUPO FOCAL:

No contexto do projeto de pesquisa: “Saberes docentes mobilizados na formação inicial de professores de Língua Inglesa para a Educação Básica”, estabelecer uma discussão sobre:

- a familiaridade com o termo saberes docentes;
- os saberes docentes que são mobilizados na formação inicial dos professores de Língua Inglesa para a Educação Básica na perspectiva do licenciando;
- as percepções sobre o curso de Letras-Inglês e a futura docência no ensino básico.

2 OS OBJETIVOS DA PESQUISA:

Fazer um diagnóstico sobre:

- a percepção dos licenciandos sobre os saberes docentes mobilizados no curso;
- o modo como a mobilização acontece;
- a importância desses saberes para a docência na Educação Básica.

3 APRESENTAÇÃO DA EQUIPE DE PESQUISA:

Susana Bettú - coordenadora/mediadora

Mary Shelley - colaboradora/observadora

4 APRESENTAÇÃO DA DINÂMICA DO ENCONTRO:

- Breve apresentação dos participantes;
- Explanação do tema para a discussão;
- Manifestação dos diferentes pontos de vista;
- Respeito à diversidade de opiniões;
- Gravação em áudio e vídeo;
- Inscrições para uso da palavra como forma de facilitar o registro;
- Termo de consentimento livre e esclarecido;
- Tempo do encontro (+ ou – 1:30 min para o tema; + ou – 15 min para considerações finais).

5 OBSERVAÇÕES PARA A EQUIPE:

- Observadora:

- a) controla o tempo de cada tema e dá sinal para mediadora quando faltar 5 min.;
- b) desenha arquitetura do espaço, com nomes dos participantes;
- c) registra as reações da sala;
- d) anota a sequência das falas;
- e) registra pontos fulcrais da discussão;
- f) cronologia dos tempos de fala com reações.

- Mediadora:

- a) controla o uso da palavra;
- b) estimula todos a falarem;
- c) desencadeia o diálogo sobre os temas;
- d) introduz e fecha as discussões

6. O TEMA PARA DISCUSSÃO NO GRUPO FOCAL:

Detalhamento:

Abertura e Apresentação do Encontro (10 minutos)

Objetivo: introduzir o tema do encontro, apresentar a agenda e o vídeo que será utilizado. Dar boas-vindas a todos, agradecimento pela participação e explicação breve sobre a importância do tema.

Explicação da Dinâmica: instruções sobre como o vídeo será usado como ponto de partida para a discussão.

Exibição do Vídeo (3 minutos)

Objetivo: apresentar um conteúdo audiovisual que estimule a reflexão e prepare os participantes para a discussão. *Link* do vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=tU5Rnd-HM6A>

Discussão Inicial (25 minutos)

Objetivo: promover uma troca inicial de impressões sobre o vídeo, conectando-o com as experiências e percepções dos participantes. O moderador estimula a participação, garantindo que todos tenham a oportunidade de falar.

Perguntas Norteadoras:

- O que mais chamou sua atenção no vídeo?
- Quais desafios foram retratados e como eles se relacionam com a sua formação até agora?
- Qual sua opinião sobre a aprendizagem da Língua Inglesa: sozinho, em uma escola de idiomas, na graduação, na escola regular?

Discussão Aprofundada (30 minutos)

Objetivo: explorar em maior profundidade as percepções dos participantes sobre a mobilização dos saberes docentes.

Perguntas Focadas:

- Quais saberes docentes você considera mais importantes para a prática de ensino de Língua Inglesa?
- Como esses saberes foram (ou não) desenvolvidos ao longo da sua formação até o momento?
- Em que momentos da sua formação você sente que precisou mobilizar diferentes saberes docentes?
- Como você enxerga a interação entre teoria e prática na sua formação?
- Qual a importância da proficiência na Língua Inglesa durante a formação inicial do professor que atuará na EB?

Reflexão Final (20 minutos)

Objetivo: sintetizar as ideias discutidas e colher percepções finais dos participantes sobre o tema. O moderador faz um resumo das principais ideias e questões levantadas durante a discussão.

Pergunta de Encerramento:

Como você vê a mobilização dos saberes docentes na formação inicial do professor de Língua Inglesa para a prática docente real?

Fechamento (2 minutos)

Agradecer a participação de todos, sua disponibilidade em estar presente e participar desta pesquisa.

ANEXO 1 – PLANO DE EXECUÇÃO CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS-INGLÊS DA UNIVERSIDADE DE ELMBRIDGE ANTERIOR A 2025¹³

LETRAS-INGLÊS

Carga Horária Total: 3200h + 200h atividades complementares = 3400h + ENADE

1º SEMESTRE

DISCIPLINA	DESCRIÇÃO	C.H.	MODALIDADE	NAT*	PRÉ-REQUISITOS
	Comunicação Oral na Docência	40	Presencial	B	CH: 200
	História da Educação	40	Presencial	B	
	Filosofia da Educação	80	Presencial	B	
	Linguística I	80	EAD	E	
	Fundamentos de Teoria da Literatura	80	Presencial	E	
	Oral and Written Skills for Teachers	80	Presencial	E	

2º SEMESTRE

DISCIPLINA	DESCRIÇÃO	C.H.	MODALIDADE	NAT*	PRÉ-REQUISITOS
	Psicologia da Educação	80	Presencial	B	
	Docência: Teoria e Prática	80	EAD	B	
	Pre-intermediate English I for Teachers	80	Presencial	E	
	English Phonetics and Phonology	80	Presencial	E	
	Linguística Textual	80	Presencial	E	8001 (T)

3º SEMESTRE

DISCIPLINA	DESCRIÇÃO	C.H.	MODALIDADE	NAT*	PRÉ-REQUISITOS
	Sociedade, Cultura e Cidadania	80	EAD	G	
	Leitura e Produção de Textos	80	Presencial	B	
	Pre-intermediate English II for Teachers	80	Presencial	E	2025 (T)
	Contemporary Literature in English	80	Presencial	E	2008 (T)
	The History of English Language	80	Presencial	E	

4º SEMESTRE

DISCIPLINA	DESCRIÇÃO	C.H.	MODALIDADE	NAT*	PRÉ-REQUISITOS
	Políticas e Gestão na Educação	80	EAD	B	
	Pesquisa em Educação	80	Presencial	B	
	Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras	80	Presencial	E	8001 (T)

¹³ O plano de execução curricular foi retirado do site da universidade. A fim de manter o sigilo da pesquisa, o nome da universidade bem como o *site* são omitidos.

5º SEMESTRE

	Intermediate English I for Teachers	80	Presencial	E	2027 (T)
	Semântica e Pragmática	80	Presencial	E	8001 (T)

DISCIPLINA	DESCRIÇÃO	C.H.	MODALIDADE	NAT*	PRÉ-REQUISITOS
	Optativa de Formação Geral	40	EAD	G	
	Optativa de Formação Geral	40	EAD	G	
	Didática	80	Presencial	B	
	Estágio I em Línguas e Literaturas	80	Presencial	E	
	Intermediate English II for Teachers	80	Presencial	E	2031 (T)
	English Morphosyntax	80	Presencial	E	

6º SEMESTRE

DISCIPLINA	DESCRIÇÃO	C.H.	MODALIDADE	NAT*	PRÉ-REQUISITOS
	Optativa de Formação Geral	40	EAD	G	
	Educação e Cultura Digital	40	EAD	B	
	Sociologia da Educação	80	Presencial	B	
	Estágio II em Língua Inglesa	120	Presencial	E	2045 (T)
	High Intermediate English I for Teachers	80	Presencial	E	2032 (T)
	North-American Literature I	40	Presencial	E	2008 (T)

7º SEMESTRE

DISCIPLINA	DESCRIÇÃO	C.H.	MODALIDADE	NAT*	PRÉ-REQUISITOS
	Educação Inclusiva	80	Presencial	B	
	Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS	40	EAD	B	
	Antropologia na Educação	40	EAD	B	
	Estágio III em Língua Inglesa	120	Presencial	E	2045 (T)
	High Intermediate English II for Teachers	80	Presencial	E	2035 (T)
	North-American Literature II	40	Presencial	E	2008 (T)

8º SEMESTRE

DISCIPLINA	DESCRIÇÃO	C.H.	MODALIDADE	NAT*	PRÉ-REQUISITOS
	Estágio IV em Língua Inglesa	80	Presencial	E	
	British Literature	80	EAD	E	2008 (T)
	English Function and Discourse	80	Presencial	E	
	Pre-advanced English for Teachers	80	Presencial	E	2038 (T)
	Línguas Estrangeiras para Crianças	40	Presencial	E	

	Tecnologias e Metodologias Aplicadas ao Ensino de Línguas Es	40	Presencial	E	
--	--	----	------------	---	--

ENADE - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes, componente curricular obrigatório para a conclusão do curso, instituído pela Lei nº 10.861 de 14-04-2004.

Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS (Decreto nº 5.626/05), o acadêmico poderá cursar com aproveitamento para disciplina optativa de créditos equivalentes ou como parte de Atividades Complementares.

Legenda Pré-Requisitos: C = Co-Requisito | O = Pré-Requisito Obrigatório | P = Pré-Requisito Parcial | T = Pré-Requisito Orientativo

* Natureza da Formação (Nat.): G = Formação Geral | B = Formação Básica | E = Formação Específica

