Formação Continuada, Letramento Crítico e Autonomia Docente: Fundamentos para o Ensino de Língua Inglesa na Educação Básica

Maria de Fátima Santos Ferreira

Meirelene Pereira Fróes Lima

Resumo

O presente artigo analisa a importância da formação continuada para professores de língua inglesa na educação básica brasileira, à luz de uma perspectiva crítico-reflexiva e das demandas impostas pelo contexto educacional contemporâneo. Parte-se do reconhecimento de que a formação inicial, embora essencial, não é suficiente para responder às transformações sociais, culturais e tecnológicas que impactam o ensino de línguas. Nesse cenário, a formação continuada configura-se como direito legalmente assegurado e como instrumento fundamental para o fortalecimento da autonomia docente, da competência linguística e do aprimoramento metodológico.O estudo, de natureza qualitativa, bibliográfica e descritiva, fundamenta-se em autores como Freire, Schön, Zeichner, Imbernón, Leffa, Paiva e Almeida Filho, além de dialogar com documentos oficiais e políticas públicas voltadas à formação de professores. A discussão aborda o conceito de letramento, destacando sua dimensão social e crítica no ensino de língua inglesa, bem como a necessidade de articular teoria e prática na construção de saberes docentes. Analisa-se, ainda, os desafios enfrentados pelos professores, tais como a fragmentação dos programas formativos, a sobrecarga de trabalho, a insegurança linguística e a insuficiência de políticas públicas contínuas.Os resultados evidenciam que a formação continuada, quando concebida de modo dialógico, colaborativo e contextualizado, pode promover o empoderamento profissional e a transformação das práticas pedagógicas. Conclui-se que o fortalecimento de políticas públicas consistentes, aliado à valorização da reflexão crítica e da formação

permanente, constitui condição essencial para a melhoria da qualidade do ensino de língua inglesa e para a consolidação de uma educação democrática, emancipadora e socialmente comprometida.

Palavras-chave: formação continuada; ensino de língua inglesa; letramento; prática crítico-reflexiva; autonomia docente.

1. Introdução

Nas últimas décadas, a formação docente tem sido objeto de intensos debates no campo educacional, especialmente no que se refere à necessidade de uma prática pedagógica continuamente aperfeiçoada e reflexiva. No contexto brasileiro, as rápidas transformações sociais, culturais e tecnológicas impõem ao professor desafios constantes no exercício da docência. A formação inicial, por si só, não tem se mostrado suficiente para responder às novas demandas do ensino, sobretudo no campo das línguas estrangeiras, em que a comunicação intercultural e as novas tecnologias modificam constantemente o papel do educador. Assim, a formação continuada emerge como um espaço privilegiado de construção coletiva do saber, de atualização teórico-metodológica e de fortalecimento da identidade profissional docente.

O ensino de língua inglesa nas escolas brasileiras tem sido marcado por contradições históricas e desafios persistentes. Apesar de seu reconhecimento como língua internacional e de seu valor instrumental para a inserção acadêmica e profissional dos estudantes, o ensino de inglês na educação básica ainda enfrenta obstáculos significativos, como a escassez de recursos pedagógicos, a carga horária reduzida, a falta de políticas públicas efetivas e a formação insuficiente dos professores. Nessa perspectiva, os cursos de formação continuada representam uma alternativa para superar as lacunas

deixadas pela formação inicial, contribuindo para o desenvolvimento da competência linguística e didática dos docentes, e, consequentemente, para a melhoria da qualidade do ensino oferecido.

A formação continuada não se constitui apenas em uma necessidade profissional, mas em um direito garantido por lei e em um princípio estruturante das políticas de valorização do magistério. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996, em seu artigo 67, determina que os sistemas de ensino devem assegurar aos profissionais da educação "aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim", vinculando a formação à valorização da carreira, ao piso salarial e às condições adequadas de trabalho. Tal dispositivo evidencia que a formação permanente não é facultativa ou eventual, mas parte integrante da política educacional brasileira.

De modo complementar, o Plano Nacional de Educação (PNE – Lei nº 13.005/2014) estabelece metas específicas voltadas à qualificação dos docentes, destacando a necessidade de formação em nível de pós-graduação e a ampliação de programas de formação continuada articulados às redes de ensino. O PNE reconhece que a melhoria da qualidade da educação básica está diretamente relacionada ao investimento sistemático no desenvolvimento profissional dos professores, reforçando a formação como estratégia estruturante para o avanço educacional no país.

A Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação, 2019), por sua vez, enfatiza que o desenvolvimento profissional docente deve estar alinhado às competências gerais da educação básica e às demandas contemporâneas da escola, promovendo a integração entre conhecimentos específicos, práticas pedagógicas e compromisso ético-social. Ao destacar a articulação entre teoria e prática, a BNC-Formação reafirma que a aprendizagem docente é contínua e contextualizada, exigindo programas formativos que dialoguem com os desafios reais enfrentados nas instituições escolares.

No caso específico dos professores de língua inglesa, essas diretrizes assumem relevância ainda maior. O ensino de língua estrangeira demanda não apenas domínio linguístico atualizado, mas também conhecimento intercultural,

competência comunicativa e familiaridade com abordagens metodológicas inovadoras, como o ensino comunicativo, o ensino por tarefas e as perspectivas de letramento crítico. Além disso, as transformações tecnológicas ampliaram as possibilidades de interação em língua inglesa, exigindo do docente preparo para integrar recursos digitais e práticas multimodais ao cotidiano escolar.

Dessa forma, a formação continuada do professor de língua inglesa deve contemplar tanto o aprimoramento da proficiência quanto o aprofundamento teórico-metodológico, possibilitando que o educador atue com segurança, autonomia e criticidade. Ao garantir esse direito por meio de políticas públicas consistentes, o Estado não apenas valoriza o profissional da educação, mas também reafirma o compromisso com uma educação básica de qualidade, inclusiva e socialmente referenciada.

1.1. Relevância e justificativa do estudo

A escolha desse tema justifica-se não apenas pela sua relevância social e acadêmica, mas também pelo caráter urgente de se repensar o papel do professor de língua inglesa no cenário atual. A globalização e as novas tecnologias alteraram profundamente as formas de comunicação, exigindo uma postura crítica e criativa por parte do educador. Nesse contexto, a formação continuada surge como instrumento de resistência e renovação, permitindo que o docente se aproprie de novos saberes, questione suas práticas e reconstrua suas concepções pedagógicas à luz das demandas contemporâneas. Segundo Freire (1996), ensinar exige reflexão constante sobre o próprio fazer e disposição para aprender com o outro; logo, o ato educativo não se resume à transmissão de conhecimentos, mas constitui um processo dialógico e libertador. Assim, o professor que se forma continuamente é aquele que assume uma postura investigativa diante de sua realidade, comprometendo-se com o aprimoramento ético, político e social de sua práticaDiante do cenário descrito, refletir sobre a formação continuada dos professores de inglês é uma necessidade urgente. Muitos docentes, apesar de possuírem formação inicial, sentem-se inseguros quanto à sua competência linguística e pedagógica, o que pode comprometer a efetividade de suas práticas de ensino. A formação

continuada, ao propor um espaço de reflexão crítica e compartilhamento de experiências, torna-se um instrumento de empoderamento e autonomia profissional, permitindo que o educador se reconheça como sujeito ativo na construção do conhecimento e na transformação de sua prática. Além disso, a pesquisa contribui para ampliar a discussão sobre as políticas de formação docente no Brasil e sua efetividade na promoção de uma educação de qualidade.

1.2. Objetivos do artigo

O objetivo geral deste artigo é analisar a importância da formação continuada para professores de língua inglesa, destacando sua relevância na ampliação dos saberes teóricos, metodológicos e linguísticos, bem como na promoção da autonomia docente.

Como objetivos específicos, pretende-se:

- Examinar o papel da formação continuada na consolidação de práticas pedagógicas reflexivas;
- Discutir o conceito de letramento e sua relação com o ensino de língua inglesa;
- Investigar como a perspectiva crítico-reflexiva pode contribuir para o fortalecimento da identidade profissional docente;
- Apontar desafios e caminhos possíveis para o aprimoramento das políticas de formação de professores de línguas no Brasil.

Considerando a complexidade do contexto educacional contemporâneo e as rápidas transformações sociais e tecnológicas que permeiam o processo de ensino-aprendizagem, a formação continuada do professor de língua inglesa torna-se um campo de investigação indispensável. O ensino da língua inglesa, inserido em uma sociedade cada vez mais globalizada, exige do docente não apenas domínio linguístico, mas também sensibilidade cultural, competência pedagógica e postura reflexiva diante dos desafios cotidianos da prática

escolar. No entanto, observa-se que grande parte dos professores enfrenta limitações estruturais e institucionais que dificultam o aprimoramento constante de sua formação. A ausência de políticas públicas contínuas, a desvalorização da carreira docente e a falta de acesso a oportunidades de atualização acabam restringindo a autonomia profissional e impactando diretamente a qualidade do ensino.

Diante desse cenário, surge o problema central que orienta este estudo: *em que medida a formação continuada tem contribuído para a ampliação dos saberes teórico-metodológicos e linguísticos dos professores de língua inglesa, fortalecendo sua autonomia e sua prática crítico-reflexiva na educação básica brasileira?* Essa problemática reflete uma inquietação recorrente na literatura da área, uma vez que a formação docente, embora reconhecida como um direito e uma necessidade, muitas vezes se reduz a programas fragmentados e de curta duração, sem a devida articulação com o cotidiano escolar e com as reais demandas do professor.

Essa lacuna entre teoria e prática constitui um dos grandes desafios do campo educacional. Frequentemente, as formações continuadas são oferecidas de modo verticalizado, com pouco diálogo entre formadores e docentes, limitando-se à transmissão de conteúdos e metodologias que nem sempre se adequam aos contextos socioculturais e linguísticos das escolas públicas brasileiras. Essa realidade gera frustração, insegurança e desmotivação, contribuindo para a sensação de isolamento e para a perda do sentido crítico da profissão. Ao problematizar essa situação, o presente estudo busca compreender **como** a formação continuada pode, efetivamente, transformar-se em um espaço de reflexão, diálogo e emancipação docente, no qual o professor seja reconhecido como sujeito de sua própria aprendizagem e como agente transformador da realidade educativa.

Do ponto de vista metodológico, esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, por compreender que os fenômenos educacionais não podem ser explicados apenas por dados numéricos, mas sim interpretados em suas dimensões simbólicas, subjetivas e contextuais. Como destaca Minayo (2001), a pesquisa qualitativa busca compreender os significados e as intencionalidades presentes nas ações humanas, oferecendo um olhar mais sensível e profundo sobre os processos formativos. Essa abordagem permite

captar as nuances e contradições que permeiam a formação docente, favorecendo uma análise crítica das práticas e das políticas educacionais voltadas aos professores de inglês.

Trata-se também de uma pesquisa bibliográfica e descritiva, construída a partir da análise de obras de referência e de estudos contemporâneos sobre formação docente, ensino de línguas, letramento e reflexão crítica. Foram consultados autores clássicos e atuais, entre eles Paulo Freire (1996), Donald Schön (1983), Kenneth Zeichner (1993), Francisco Imbernón (2011), José Carlos Paes de Almeida Filho (2007), Vera Lúcia Paiva (2011) e Vilson Leffa (2003), cujas contribuições teóricas fundamentam a compreensão da formação continuada como processo de transformação e empoderamento profissional. A seleção dessas referências teve como critério a relevância científica, a pertinência temática e a atualidade das discussões no campo do ensino de língua inglesa.

O levantamento bibliográfico foi complementado por consultas a bases de dados acadêmicas, como Scielo, Google Acadêmico, Capes Periódicos e repositórios institucionais, abrangendo publicações entre 1996 e 2024. Essa escolha temporal justifica-se pela necessidade de reunir tanto os fundamentos teóricos clássicos quanto as abordagens recentes, que discutem a formação de professores sob a ótica das políticas educacionais e das novas demandas pedagógicas impostas pelo mundo digital.

O caráter descritivo da pesquisa manifesta-se na intenção de apresentar uma leitura analítica e interpretativa das principais contribuições teóricas encontradas, buscando estabelecer conexões entre elas e as práticas formativas observadas nas escolas brasileiras. Ainda que este estudo não se baseie em coleta de dados empíricos, ele assume um compromisso com a crítica construtiva e com a proposição de reflexões aplicáveis à realidade educacional, aproximando teoria e prática.

A metodologia, portanto, está alicerçada na ideia de que o conhecimento se constrói de forma contínua e dialógica. O pesquisador, ao analisar o fenômeno da formação continuada, atua também como sujeito reflexivo, comprometido com a transformação da prática educativa. Essa postura dialoga com o pensamento de Schön (1983), que considera o professor um profissional que aprende na ação, e de Zeichner (1993), que vê a reflexão como um ato

político e ético. Desse modo, a abordagem qualitativa e bibliográfica permite compreender a formação continuada não apenas como objeto de estudo, mas como processo vivo, em constante reconstrução e diálogo com as mudanças sociais e educacionais.

Em síntese, esta pesquisa parte do reconhecimento de que o fortalecimento da formação continuada é condição indispensável para a consolidação de uma educação de qualidade. Ao situar a discussão no campo do ensino de língua inglesa, busca-se contribuir para a valorização do trabalho docente, oferecendo subsídios teóricos que incentivem a construção de práticas mais reflexivas, colaborativas e críticas. Espera-se que o estudo possa inspirar professores, gestores e formuladores de políticas públicas a reconhecerem que a formação não se encerra no diploma inicial, mas se renova diariamente na experiência, na pesquisa e no diálogo com o outro — fundamentos essenciais de um ensino comprometido com a transformação social e com o letramento emancipador.

2. Fundamentação Teórica

2.1. O conceito de letramento e sua relação com o ensino de língua inglesa

O termo letramento surgiu no Brasil a partir dos estudos de Magda Soares (1998), que o define como o uso social da leitura e da escrita em diferentes contextos, ultrapassando o simples domínio técnico do código linguístico. O letramento implica a capacidade de atribuir sentido às práticas de linguagem, de compreender textos e discursos em suas dimensões sociais, culturais e ideológicas. Nesse sentido, ser letrado não significa apenas saber ler e escrever, mas saber agir linguisticamente em sociedade**.**

No contexto do ensino de língua inglesa, o letramento assume um papel ainda mais relevante, pois envolve o contato com diferentes culturas, modos de pensar e de se expressar. Segundo Kleiman (2005), o letramento em língua estrangeira está diretamente ligado à ampliação da visão de mundo e à construção da identidade social do sujeito em um universo globalizado. Assim,

o professor de inglês é chamado a atuar não apenas como transmissor de conteúdos gramaticais, mas como mediador de práticas discursivas**,** ajudando o aluno a compreender a língua como um meio de interação, empoderamento e cidadania.

Dessa forma, o ensino de inglês precisa articular o letramento linguístico **ao** letramento crítico**,** perspectiva defendida por autores como Luke e Freebody (1999), que compreendem a leitura e a escrita como práticas ideológicas. Isso significa que aprender uma língua é também compreender as relações de poder, identidade e cultura que permeiam seus usos. A formação continuada, nesse contexto, deve permitir que o professor de língua inglesa se aproprie dessas discussões, revisite suas práticas pedagógicas e promova um ensino mais significativo, contextualizado e socialmente engajado**.**

Além disso, o conceito de letramento crítico dialoga diretamente com as ideias de Freire (1996), para quem a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Ensinar inglês, portanto, deve significar ensinar a ler o mundo em outra língua**,** permitindo ao aluno ampliar sua consciência crítica e atuar como cidadão global. A formação do professor, nesse sentido, não pode restringir-se à dimensão técnica da língua, devendo incluir a reflexão ética e política sobre o papel social do educador no processo de ensino-aprendizagem.

Em síntese, compreender o letramento como prática social e crítica implica reconhecer que a formação do professor de inglês precisa contemplar o desenvolvimento de competências discursivas, culturais e interculturais**,** para que ele se torne capaz de formar alunos não apenas proficientes linguisticamente, mas também conscientes de seu papel no mundo.

2.2. A formação continuada do professor de inglês

A formação continuada constitui um eixo central na consolidação da identidade docente. Ela é entendida como um processo permanente de aperfeiçoamento que acompanha o professor ao longo de sua carreira, permitindo-lhe atualizar saberes, reformular concepções e aprimorar metodologias. Para Imbernón (2011), formar-se continuamente é refletir sobre

o que se faz, revisitar a própria prática e transformar o fazer pedagógico a partir da análise crítica do contexto em que se atua.

No caso do professor de língua inglesa, essa formação se torna ainda mais essencial, visto que o ensino de idiomas está em constante transformação, impulsionado por novas abordagens metodológicas, demandas comunicativas e recursos tecnológicos. Leffa (2003) ressalta que a docência em línguas estrangeiras exige um constante diálogo entre teoria e prática, entre o domínio linguístico e o conhecimento pedagógico, o que requer oportunidades permanentes de estudo e reflexão.

Entretanto, o cenário educacional brasileiro ainda apresenta obstáculos significativos à consolidação de políticas públicas eficazes de formação continuada. Programas como o **PARFOR**, o **PIBID** e o **PNLD** representam avanços importantes, mas carecem de continuidade e estrutura de acompanhamento que garantam impacto real na prática dos professores. Como observa Almeida Filho (2007), a formação docente precisa ser contextualizada, problematizadora e dialógica**,** oferecendo espaço para que o professor se reconheça como pesquisador e construtor de conhecimento.

Outro aspecto relevante é a necessidade de a formação continuada contemplar o aperfeiçoamento linguístico do professor de inglês. Muitos docentes ingressam na carreira com limitações no domínio da língua estrangeira, o que pode comprometer sua confiança e eficácia didática. A criação de cursos voltados à proficiência e à fluência linguística, aliados ao estudo de metodologias contemporâneas — como o ensino comunicativo, o ensino baseado em tarefas e as práticas de letramento crítico —, são estratégias fundamentais para fortalecer a atuação docente.

Além disso, a formação continuada deve ser concebida como um espaço de acolhimento e valorização profissional. Como afirma Nóvoa (1992), o desenvolvimento do professor não se faz apenas pela aquisição de novos conhecimentos, mas também pela partilha de experiências e pelo reconhecimento da dimensão humana e afetiva do ensino. A escola, portanto, precisa transformar-se em um espaço formativo coletivo**,** onde o professor aprenda com seus pares, compartilhe desafios e construa práticas colaborativas de ensino.

Por fim, é importante destacar que a formação continuada está intrinsecamente ligada à autonomia docente. Quando o professor se percebe como sujeito reflexivo e pesquisador de sua prática, ele se torna capaz de questionar modelos prontos e criar alternativas pedagógicas mais adequadas à sua realidade. Nesse sentido, a formação continuada deve ser menos prescritiva e mais investigativa, promovendo a emancipação intelectual e crítica do educador.

2.3. A perspectiva crítico-reflexiva na formação docente

A **perspectiva crítico-reflexiva** é um dos pilares fundamentais para a renovação da formação docente e da prática pedagógica. Inspirada em autores como Schön (1983), Zeichner (1993) e Freire (1996), essa abordagem propõe que o professor se torne um intelectual reflexivo**,** capaz de analisar, questionar e transformar sua própria atuação.

Para Schön (1983), o professor é um profissional reflexivo que aprende a partir da ação, construindo conhecimento na e sobre a prática. Ele introduz a ideia da *reflexão-na-ação*, que ocorre durante o fazer pedagógico, e da *reflexão-sobre-a-ação*, que se dá posteriormente, quando o docente analisa suas escolhas e resultados. Essa perspectiva valoriza o saber experiencial e reconhece o professor como produtor de conhecimento, e não apenas como aplicador de teorias externas.Zeichner (1993) amplia essa concepção ao afirmar que a reflexão docente precisa estar situada em um contexto político e social. Para ele, não se trata apenas de pensar sobre métodos de ensino, mas de compreender as condições que moldam a prática pedagógica e as implicações éticas e sociais das decisões tomadas em sala de aula. Assim, a reflexão deve estar vinculada à transformação da realidade escolar, à luta por equidade e à democratização do ensino.

Já Freire (1996) confere à reflexão um caráter profundamente político e emancipador. Em sua concepção, ensinar é um ato de amor e coragem, um exercício de diálogo e escuta, em que o professor e o aluno constroem conhecimento de forma coletiva. A prática educativa só se torna significativa

quando é crítica, ética e libertadora**,** permitindo que o professor compreenda sua função como mediador de consciências e agente de transformação social.

No campo do ensino de inglês, essa abordagem crítico-reflexiva é essencial para que o professor compreenda o impacto sociocultural de sua atuação. Ao refletir sobre as metodologias utilizadas, sobre as representações culturais da língua inglesa e sobre os discursos que circulam em sala de aula, o docente pode desenvolver práticas mais inclusivas, democráticas e alinhadas à formação cidadã.Autores como Zeichner (1993) e Imbernón (2011) reforçam que a reflexão crítica deve ser coletiva, ocorrendo em comunidades de aprendizagem e espaços de formação colaborativa, nos quais os professores compartilham saberes e constroem novas compreensões de sua prática. Essa dimensão coletiva é fundamental, pois rompe com a visão individualista e isolada do desenvolvimento docente, favorecendo a criação de uma cultura de formação permanente nas instituições escolares.

Em síntese, a perspectiva crítico-reflexiva propõe um modelo de formação que articula teoria, prática e compromisso ético-político. O professor de inglês, ao adotar essa postura, deixa de ser mero executor de programas e passa a ser sujeito de transformação**,** tanto de sua prática quanto do contexto social em que atua. Assim, a formação continuada torna-se não apenas um direito profissional, mas também um dever ético e um processo permanente de reinvenção e resistência.

3. Metodologia

3.1. Tipo de pesquisa

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa e bibliográfica**,** de caráter exploratório e descritivo. De acordo com Gil (2008), a pesquisa bibliográfica tem como objetivo principal a análise de obras já publicadas, com o intuito de compreender e interpretar fenômenos a partir de referenciais teóricos existentes. Essa abordagem foi escolhida por permitir a reflexão sobre a formação continuada do professor de língua inglesa

a partir de diferentes perspectivas teóricas, sem a necessidade de coleta de dados empíricos.

A pesquisa qualitativa, por sua vez, conforme Minayo (2001), busca compreender a realidade a partir da interpretação dos significados, valores e intenções presentes nos fenômenos sociais. Assim, adota-se um enfoque interpretativo que privilegia a análise crítica e reflexiva, compatível com a proposta deste artigo.

3.2. Abordagem teórica e referencial conceitual

Para fundamentar a discussão, foram utilizados autores consagrados nas áreas de formação docente**,** letramento **e** ensino de línguas**,** tais como Freire (1996)**,** Schön (1983)**,** Zeichner (1993)**,** Imbernón (2011)**,** Paiva (2011)**,** Leffa (2003) **e** Almeida Filho (2007)**.** Esses referenciais sustentam a perspectiva crítico-reflexiva e o entendimento de que a formação docente deve articular saberes teóricos, metodológicos e linguísticos.

O arcabouço teórico foi selecionado com base em sua relevância para o tema e em sua contribuição para o debate contemporâneo sobre a profissionalização e autonomia dos professores de língua inglesa. Essa escolha metodológica visa oferecer uma análise ampla e fundamentada sobre as dimensões formativas do trabalho docente.

3.3. Procedimentos metodológicos

O levantamento bibliográfico foi realizado em bases de dados e repositórios acadêmicos, como Scielo**,** Google Acadêmico**,** Capes Periódicos **e** repositórios institucionais de universidades públicas brasileiras. Foram selecionados artigos, livros e documentos oficiais publicados entre 1996 e 2024, priorizando produções que abordam a formação inicial e continuada de professores de língua inglesa, a perspectiva crítico-reflexiva e as políticas públicas voltadas à valorização docente.

Após o levantamento, procedeu-se à leitura exploratória e analítica das obras, destacando-se as contribuições teóricas e os pontos convergentes entre os autores. Essa análise permitiu identificar tendências**,** lacunas e desafios

recorrentes relacionados à formação docente, os quais são discutidos nos tópicos subsequentes do artigo.

3.4. Delimitação e limites do estudo

Por se tratar de uma pesquisa bibliográfica, este estudo não envolve coleta de dados empíricos ou observação direta de práticas pedagógicas. O foco recai sobre a análise conceitual e interpretativa de referenciais teóricos, o que pode representar uma limitação em termos de generalização dos resultados. Entretanto, a proposta é contribuir para o aprofundamento teórico e reflexivo sobre a temática, estimulando novas investigações e práticas de formação continuada no campo do ensino de língua inglesa.

4. Discussão e Análise

4.1. Desafios enfrentados pelos professores de inglês na formação continuada

A realidade educacional brasileira revela que os professores de língua inglesa enfrentam múltiplos desafios para participar efetivamente de programas de formação continuada. Entre os principais entraves, destacam-se a falta de tempo**,** a sobrecarga de trabalho**,** a escassez de recursos financeiros e institucionais, e a ausência de políticas públicas consistentes voltadas à valorização docente. Segundo Nóvoa (1992), o professor é frequentemente convocado a reinventar-se em meio a contextos de precarização e de exigências crescentes, sem que lhe sejam oferecidas condições adequadas para esse processo.

Além disso, a desigualdade de acesso a cursos e programas de capacitação ainda é um problema recorrente, especialmente em regiões periféricas ou em escolas públicas de pequeno porte. Muitos docentes dependem exclusivamente de formações esporádicas, promovidas por secretarias municipais ou estaduais, que nem sempre atendem às necessidades reais da prática pedagógica. Isso resulta em uma formação fragmentada, descontextualizada e, muitas vezes, meramente burocrática.

Outro desafio relevante é o distanciamento entre teoria e prática**.** Como aponta Tardif (2002), o saber docente é um saber plural, construído na articulação entre o conhecimento acadêmico e a experiência cotidiana. No entanto, grande parte dos cursos de formação continuada ainda privilegia uma abordagem teórica, sem oferecer espaços efetivos de reflexão sobre as realidades vivenciadas na sala de aula. Essa desconexão gera desmotivação e limita o potencial transformador das ações formativas.

No caso específico do ensino de inglês, soma-se ainda a questão da insegurança linguística de muitos professores. A falta de oportunidades para praticar a língua de forma significativa, aliada à escassez de recursos tecnológicos e materiais atualizados, reforça um ciclo de dificuldade e de desvalorização profissional. Paiva (2011) destaca que o domínio linguístico não é um fim em si mesmo, mas condição essencial para que o professor exerça com autonomia sua função mediadora no processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, o desafio da autonomia docente também merece destaque. Muitos professores ainda são formados sob uma lógica de reprodução de conteúdos, e não de reflexão crítica sobre sua própria prática. Essa limitação compromete a construção de uma postura investigativa e transformadora, necessária para a consolidação de uma educação emancipatória e de qualidade.

4.2. Caminhos para uma formação crítico-reflexiva

Diante dos desafios apresentados, é necessário repensar a formação continuada sob uma perspectiva que vá além da mera atualização de conteúdos. É preciso concebê-la como um processo contínuo de construção de saberes e identidades profissionais, em que o professor atue como sujeito ativo, autônomo e reflexivo. Como defende Freire (1996), a prática docente requer uma postura ética e política, na qual a reflexão crítica se torna o ponto de partida para a transformação da realidade escolar.

Uma formação crítico-reflexiva pressupõe diálogo e colaboração. Nesse sentido, os espaços formativos devem promover a troca de experiências, o estudo coletivo e a análise de práticas concretas. Para Zeichner (1993), a

reflexão ganha sentido quando é realizada em um contexto social de partilha, no qual o professor é incentivado a problematizar sua atuação e a buscar alternativas para os desafios encontrados. Assim, os cursos de formação continuada devem ser planejados de forma participativa, considerando as necessidades reais dos docentes e os contextos onde atuam.

Outro caminho importante é a integração entre formação e prática pedagógica**.** É fundamental que os programas de capacitação não se restrinjam a eventos pontuais, mas se constituam em processos permanentes, acompanhados por assessorias, grupos de estudo e comunidades de aprendizagem. Imbernón (2011) enfatiza que a formação continuada precisa estar vinculada ao cotidiano da escola, valorizando a experiência do professor como fonte legítima de conhecimento.

A tecnologia educacional também pode ser uma aliada poderosa nesse processo. Ambientes virtuais, plataformas de ensino e cursos online oferecem oportunidades de atualização acessíveis e flexíveis, ampliando o alcance das formações e permitindo o intercâmbio entre docentes de diferentes regiões. Contudo, é essencial que o uso das tecnologias seja orientado por objetivos pedagógicos claros e integrados a uma perspectiva crítica, evitando o tecnicismo.

Por fim, fortalecer a formação crítico-reflexiva implica promover políticas públicas consistentes, que assegurem tempo, condições de trabalho e incentivos financeiros à formação continuada. A valorização do magistério passa necessariamente pela criação de uma cultura institucional que reconheça o professor como pesquisador e protagonista de sua própria trajetória profissional.

Em síntese, a formação continuada do professor de inglês deve ser concebida como um processo dinâmico, colaborativo e emancipador — capaz de articular teoria e prática, promover o desenvolvimento linguístico e metodológico e, sobretudo, consolidar uma postura crítica e transformadora diante das exigências da educação contemporânea.

5. Considerações Finais

A formação continuada do professor de língua inglesa configura-se como um instrumento indispensável de desenvolvimento profissional, pessoal e social, possibilitando que o docente amplie seus saberes, reconstrua suas práticas pedagógicas e fortaleça sua autonomia intelectual. Ao longo deste artigo, evidenciou-se que a formação continuada transcende a simples atualização de conteúdos, constituindo-se como um processo dialógico e reflexivo que permite ao educador compreender criticamente seu papel diante das complexidades do mundo contemporâneo.

As discussões apresentadas revelaram que, embora existam avanços nas políticas educacionais e em iniciativas voltadas à capacitação docente, ainda persistem desafios significativos, como a falta de infraestrutura, de tempo institucionalizado para o estudo e de valorização profissional. Tais entraves, somados à insegurança linguística e à fragmentação dos programas de formação, comprometem a efetividade das ações e dificultam a construção de uma prática pedagógica verdadeiramente emancipadora.

No entanto, também se verificou que há caminhos promissores para o fortalecimento da formação crítico-reflexiva**,** sobretudo quando esta é planejada de forma participativa, contextualizada e articulada com a realidade da escola. O investimento em comunidades de aprendizagem**,** grupos de estudo colaborativos **e** projetos institucionais de desenvolvimento profissional pode potencializar o papel do professor como pesquisador de sua própria prática. Além disso, o uso consciente das tecnologias educacionais amplia as possibilidades de acesso à formação e à troca de experiências, especialmente em tempos de conectividade global.

A perspectiva freireana, que permeia as reflexões aqui apresentadas, convida à compreensão de que ensinar é um ato político e que a prática educativa só se realiza plenamente quando o professor assume sua condição de sujeito crítico, autônomo e comprometido com a transformação social. Assim, a formação continuada deve ser concebida como um espaço de libertação e empoderamento, no qual o docente se reconhece como agente transformador de si e do outro.

Conclui-se, portanto, que a formação continuada do professor de inglês, orientada por uma perspectiva crítico-reflexiva e apoiada em políticas públicas consistentes, é fundamental para a melhoria da qualidade do ensino e para a consolidação de uma educação mais justa e democrática. O fortalecimento desse processo implica o reconhecimento de que o desenvolvimento docente não se encerra na formação inicial, mas se constitui em **um** movimento permanente de aprender, refletir e reinventar-se — condição essencial para que o ensino de língua inglesa contribua efetivamente para o letramento, a autonomia e a formação cidadã dos estudantes.

Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. ***Dimensões comunicativas no ensino de línguas*****.** Campinas: Pontes, 2007.

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

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

IMBERNÓN, F. ***Formação continuada de professores***. Porto Alegre: Artmed, 2011.

LEFFA, V. J. ***O ensino de línguas estrangeiras: passado, presente e futuro*****.** **In: LEFFA, V. J. (Org.).** ***O ensino de línguas estrangeiras no Brasil: passado, presente e futuro*****.** Pelotas: EDUCAT, 2003. p. 13-33.

MINAYO, M. C. S. ***O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde***. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2001.

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

PAIVA, V. L. M. O. ***A formação do professor para o ensino de inglês***. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

SCHÖN, D. A. ***The reflectivepractitioner: howprofessionalsthink in action***. New York: Basic Books, 1983.

SOARES, M. ***Letramento: um tema em três gêneros*****.** Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

TARDIF, M. ***Saberes docentes e formação profissional***. Petrópolis: Vozes, 2002.

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