

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM LINGUÍSTICA
DOUTORADO EM LINGUÍSTICA

CARMEM ZIRR ARTUZO

**AS DINÂMICAS DAS PRÁTICAS DE FORMAÇÃO (DES)CONTINUADA DE
LÍNGUA INGLESA DO CEFAPRO-POLO DE PONTES E LACERDA - MT: UM
ESTUDO DE CASO NA PERSPECTIVA DOS SISTEMAS DINÂMICOS
COMPLEXOS**

CÁCERES-MT

2022

CARMEM ZIRR ARTUZO

**AS DINÂMICAS DAS PRÁTICAS DE FORMAÇÃO (DES)CONTINUADA DE
LÍNGUA INGLESA DO CEFAPRO-POLO DE PONTES E LACERDA - MT: UM
ESTUDO DE CASO NA PERSPECTIVA DOS SISTEMAS DINÂMICOS
COMPLEXOS**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Linguística, sob a orientação do Professor Dr. Valdir Silva e coorientação da Professora Dra. Bárbara Cristina Gallardo.

CÁCERES-MT

2022

Luiz Kenji Umeno Alencar CRB 1/2037

A784a ARTUZO, Carmem Zirr.
As Dinâmicas das Práticas de Formação (Des)Continuada de
Língua Inglesa do Cefapro-Polo de Pontes e Lacerda-MT: Um
Estudo de Caso na Perspectiva dos Sistemas Dinâmicos
Complexos / Carmem Zirr Artuzo – Cáceres, 2022.
217 f.; 30 cm.

Trabalho de Conclusão de Curso (Tese/Doutorado) – Curso
de Pós-graduação Stricto Sensu (Doutorado) Linguística,
Faculdade de Educação e Linguagem, Câmpus de Cáceres,
Universidade do Estado de Mato Grosso, 2022.

Orientador: Valdir Silva

Coorientador: Barbara Cristina Gallardo

1. Ensino de Língua Inglesa. 2. Formação Contiinuada de
Professores. 3. Sistemas Dinâmicos Complexos. 4. Tecnologias
Digitais. I. Carmem Zirr Artuzo. II. As Dinâmicas das Práticas de
Formação (Des)Continuada de Língua Inglesa do Cefapro-Polo
de Pontes e Lacerda-MT: Um Estudo de Caso na Perspectiva dos
Sistemas Dinâmicos Complexos: .

CDU 811.111:37(817.2)

CARMEM ZIRR ARTUZO

**AS DINÂMICAS DAS PRÁTICAS DE FORMAÇÃO (DES)CONTINUADA DE
LÍNGUA INGLESA DO CEFAPRO-POLO DE PONTES E LACERDA - MT: UM
ESTUDO DE CASO NA PERSPECTIVA DOS SISTEMAS DINÂMICOS
COMPLEXOS**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Valdir Silva

Orientador(a) – UNEMAT

Profa. Dra. Bárbara Cristina Gallardo

Coorientador(a) – UNEMAT

Prof. Dr. Antonio Carlos Soares Martins

Avaliador(a) Interno(a) – IFTM

Prof. Dr. Kleber Aparecido da Silva

Avaliador(a) Externo(a) – UNB

Prof. Dr. Rodrigo de Santana Silva

Avaliador(a) Externo(a)

Profa. Dra. Ana Carolina de Laurentis Brandão

Avaliador(a) Interno – UNEMAT

APROVADA EM: 17/03/2022.

DEDICATÓRIA

Dedico esta tese, primeiramente à minha família (meu esposo: José Alberto e meus três filhos: Camile, Eduardo e Artur), que me compreenderam, apoiaram e incentivaram durante a jornada do doutorado.

À minha mãe Ingrid Schock Zirr, minha amiga e inspiração de amor, força e coragem.

À memória de meu pai Carlos Zirr, um exemplo de vida, dignidade, coragem e amor.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador e amigo Prof. Dr. Valdir Silva, primeiramente por apostar na minha capacidade, desafiar meus limites e por fazer sempre o possível para me oferecer todos os meios e estruturas necessárias no desenvolvimento desse trabalho, pela valiosa orientação e, também pelos ensinamentos de uma forma geral durante essa caminhada, que contribuíram para o meu crescimento como docente e pesquisadora. Por ser um exemplo de pessoa e de profissional, pela confiança, honestidade, dedicação, apoio e principalmente por ter paciência durante uma das fases mais complicadas da minha vida.

À minha coorientadora Profa. Dra. Bárbara Cristina Gallardo pelo carinho e pelas muitas contribuições ao longo desta trajetória acadêmica, pelas pertinentes colaborações à minha tese e pelo apoio e incentivo nos momentos difíceis durante o doutorado.

À banca, que trouxe novos olhares com contribuições muito pertinentes e significativas para a qualificação dessa tese.

À instituição UNEMAT, por ter me oferecido as condições necessárias para transformar a minha realidade profissional.

À DRE/CEFAPRO-Polo de Pontes e Lacerda-MT, aos professores de Língua Inglesa do Polo, especialmente, à professora formadora da área de Língua Inglesa, pelo esforço em colaborar com a realização dessa pesquisa.

Aos meus amigos e companheiros de doutorado e do grupo de pesquisa LINTECLA, que caminharam comigo e me deram forças para continuar. Sou bastante grata a todos, mas em especial, à Maribel e à Luciane, que até me hospedaram em seus lares, com carinho! Obrigada por tudo que fizeram por mim em todo esse tempo.

EPÍGRAFE

Podem inventar tecnologias, serviços, programas, máquinas diversas, umas a distância outras menos, mas nada substitui um bom professor. Nada substitui o bom senso, a capacidade de incentivo e de motivação que só os bons professores conseguem despertar. Nada substitui o encontro humano, a importância do diálogo, a vontade de aprender que só os bons professores conseguem promover. É necessário que tenhamos professores reconhecidos e prestigiados; competentes, e que sejam apoiados no seu trabalho, o apoio da aldeia toda. Isto é, o apoio de toda a sociedade (NÓVOA, 2006, p. 18).

RESUMO

Esta pesquisa tem como proposta analisar, pelo viés da Teoria dos Sistemas Dinâmicos Complexos (HOLLAND, 1995; VAN LIER, 2004; LANTOLF, 2006; LARSEN FREEMAN & CAMERON, 2008; PAIVA, 2011; MORIN, 2013; LARSEN-FREEMAN, 2017), as dinâmicas das práticas de formação continuada dos professores de Língua Inglesa (LI) da Educação Básica, desenvolvidas pela professora formadora de LI do órgão estadual CEFAPRO (Centro de Formação e Atualização dos Profissionais de Educação Básica), na cidade Polo de Pontes e Lacerda – MT. O interesse para desenvolver esse estudo surgiu diante da complexidade que envolve a profissão docente e suas especificidades com o ofício de ensinar no contexto tecnologicizado em que vivemos. Nesse sentido, é importante problematizar as questões envolvidas no âmbito das dinâmicas das práticas de formação continuada para que possam possibilitar mais competência aos professores, que são responsáveis por preparar cidadãos aptos para conviver e trabalhar com a complexidade do cotidiano. Na contemporaneidade, a pesquisa relacionada à formação de professores constitui-se um dos grandes avanços a nível mundial, pois o desenvolvimento contínuo profissional do professor está dentre as principais preocupações dos estudiosos, que buscam suplantando os velhos paradigmas de formação. Para realizar esse estudo de caso, qualitativo, de cunho interpretativista, os instrumentos de coleta foram entrevistas e questionários no *Google Forms* com os formadores e professores, bem como visitas para observação durante os encontros de formação. Na análise, registro como as dinâmicas das práticas da professora formadora de LI são apresentadas na formação (des)continuada de professores do CEFAPRO-Polo de Pontes e Lacerda, constatando que existe uma emergência de proposições ressignificadas de formação continuada para os professores de LI em serviço, que possibilitem as condições para a efetivação de práticas de ensino mediadas pelas tecnologias digitais de maneira naturalizada, mas não neutra, que contribuam para a competência linguística e para práticas metodológicas significativas. A partir dessas discussões, conclui-se que a atualização, a inovação, a criatividade e a criticidade são fatores imprescindíveis no contexto do sistema complexo de formação continuada pesquisado, pois se apresenta obsoleto e fragilizado por falta de auto-organização e adaptação, por não acompanhar as proposições das novas políticas públicas, nem a complexidade da sociedade contemporânea.

Palavras-Chave: Ensino de Língua Inglesa; Formação Continuada de Professores; Sistemas Dinâmicos Complexos; Tecnologias Digitais.

ABSTRACT

This research aims to analyze, from the perspective of Complex Dynamic Systems Theory (HOLLAND, 1995; VAN LIER, 2004; LANTOLF, 2006; LARSEN FREEMAN & CAMERON, 2008; PAIVA, 2011; MORIN, 2013; LARSEN-FREEMAN, 2017), the dynamics of the continuing education practices of Basic Education English Language teachers, developed by the English teacher trainer of the state agency CEFAPRO (Center for Training and Updating of Basic Education Professionals), in the city of Pontes e Lacerda – MT. The interest to develop this study arose in view of the complexity that involves the teaching profession and its specificities with the profession of teaching in the technological context in which we live. In this sense, it is important to problematize the issues involved in the context of the dynamics of continuing education practices so that they can provide more competence to teachers, who are responsible for preparing citizens able to live and work with the complexity of everyday life. Currently, research related to teacher education is one of the great advances worldwide, as the continuous professional development of teachers is one of the main concerns of scholars who seek to supplant the old training paradigms. To carry out this qualitative, interpretive case study, the collection instruments were interviews and questionnaires on Google Forms with trainers and teachers, as well as visits for observation during training meetings. In the analysis, I register how the dynamics of the practices of the English Language trainer teacher are presented in the (dis)continued training of teachers at CEFAPRO-Polo de Pontes e Lacerda, noting that there is an emergence of resignified propositions of continuing education for English Language teachers in service, which enable the conditions for the realization of teaching practices mediated by digital technologies in a naturalized, but not neutral, manner, which contribute to linguistic competence and significant methodological practices. From these discussions, I conclude that updating, innovation, creativity and criticality are essential factors in the context of the complex system of continuing education researched, as it is obsolete and weakened by lack of self-organization and adaptation, as it does not follow the propositions of new public policies, nor the complexity of contemporary society.

Keywords: Teaching English Language; Continuing Teacher Education; Complex Dynamic Systems; Digital Technologies.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCFP	Base Nacional Comum de Formação da Educação Básica
CEFAPRO	Centro de Formação dos Profissionais da Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
COVID-19	Novo Coronavírus
DI	Diretora
DRC	Documento de Referência Curricular
DRC-MT	Documento de Referência Curricular para Mato Grosso
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
PF	Professora Formadora
LA	Linguística Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
MEC	Ministério da Educação
MT	Mato Grosso
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
OCN	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PF	Professora Formadora
PNE	Plano Nacional de Educação
PNFEM	Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PR	Professor
PROINFO	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
SAC	Sistemas Adaptativos Complexos
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica

SDC	Sistema Dinâmico Complexo
SE	Sala do Educador
SEDUC	Secretaria de Estado De Educação, Esporte e Lazer
TC	Teoria da Complexidade
TD	Tecnologia Digital
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.
TSDC	Teoria dos Sistemas Dinâmicos Complexos
UNDIME	União dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Estado da Arte	23
Quadro 02: Escolas atendidas pelo CEAPRO-Polo de Pontes e Lacerda	89
Quadro 03: Conceitos TSDC	148

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Mapa geoeseducacional dos CEFAPRO	61
Figura 02: Sistemas de Formação Continuada	62
Figura 03: Mapa de Pontes e Lacerda	67
Figura 04: Imagem dos Municípios do CEFAPRO-Polo de Pontes e Lacerda	69

SUMÁRIO

CONDIÇÕES INICIAIS	15
CAPÍTULO I	31
A TEORIA DOS SISTEMAS DINÂMICOS COMPLEXOS	31
1.1 Sistemas Dinâmicos Complexos	31
1.2 A Ciência da Complexidade e Alguns Princípios	39
CAPÍTULO II	50
A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DOS SISTEMAS DINÂMICOS COMPLEXOS	50
2.1 Panorama Histórico da Formação Continuada	50
2.2 O CEFAPRO como Política Pública de Formação Continuada em Mato Grosso	59
2.3 O Papel do Professor Formador no CEFAPRO	64
2.4 CEFAPRO-Polo de Pontes e Lacerda	67
2.5 Formação Continuada como um Sistema Dinâmico Complexo	71
2.6 A BNCC e sua relação com a Formação de Professores nos Documentos do MEC	76
CAPÍTULO III	83
METODOLOGIA	83
3.1 Caracterização da pesquisa	84
3.2 Objetivos da pesquisa	88
3.3 Local da pesquisa: CEFAPRO – Polo de Pontes e Lacerda	88
3.4 Participantes da pesquisa	90
3.5 Procedimentos da pesquisa	90

3.5.1 Coleta dos Dados	91
3.5.2 Sobre a Análise dos Dados	92
3.6 Questões éticas	93
CAPÍTULO IV	94
ANÁLISE DOS DADOS	94
4.1 Análise das entrevistas com a PF	94
4.2 Análise da entrevista com a diretora do CEFAPRO	126
4.3 Análise das observações das formações continuadas	129
4.4 Análise dos questionários com os professores de LI	137
CAPÍTULO V	140
DISCUSSÃO DOS DADOS	140
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	150
REFERÊNCIAS	165
APÊNDICE A	176
APÊNDICE B	177
APÊNDICE C	180
APÊNDICE D	181
APÊNDICE E	205
APÊNDICE F	208
APÊNDICE G	214
APÊNDICE H	217

CONDIÇÕES INICIAIS

Com a finalidade de situar a pesquisa aqui proposta, é relevante apresentar um breve histórico da caminhada profissional da pesquisadora, também formadora de professores de Língua Inglesa (LI), observando de que maneira e por quais razões esse estudo encontra-se no presente contexto.

Quase quarenta anos atrás, na tenra idade, aos nove anos, me apaixonei pela língua inglesa (doravante LI). Na época, implorei para o meu pai me matricular na escola de idiomas CCAA. Sempre fui a aluna exemplar, com nota máxima nas avaliações. Nessa época, eu já brincava de ser professora e sonhava com isso. Quando, aos dezenove anos de idade, escolhi fazer o curso de graduação em Letras, pelo fato de ter a habilitação na LI. No início, me senti frustrada com o baixo nível de competência linguística exigido no curso. Para minha profunda decepção, a professora de LI só falava em português na sala de aula e sua metodologia era da gramática e tradução. Nesse momento, eu já morava no Mato Grosso e não tinha nenhuma escola de idiomas para que eu pudesse continuar meus estudos na LI.

Quando eu estava no V semestre de Letras, um professor com excelente fluência na LI começou a ministrar a disciplina na minha turma. Então, me senti realizada com as aulas dinâmicas em que a língua era usada o tempo todo em atividades mais significativas, com a Abordagem Comunicativa. Passei a me sentir realizada no curso de graduação a partir desse momento. Esse professor marcou a minha vida acadêmica de uma forma especial. Ele tinha uma escola de idiomas e me convidou para trabalhar como professora, onde já iniciei trabalhando com 5 turmas e retomei o meu curso de LI no nível avançado. Comecei a ministrar aulas de LI em 2 escolas particulares de ensino fundamental e médio e quando terminei o curso de Letras, no semestre seguinte, com 23 anos de idade, fui aprovada no teste seletivo de LI da UNEMAT com nota máxima e, em 2006, com 33 anos, ingressei como efetiva na Universidade. Foi assim que comecei minha carreira profissional.

Ainda como discente no curso de Letras, fiquei muito entusiasmada com a disciplina de Linguística Aplicada e Ensino de LI, meu primeiro contato com as teorias de ensino e aprendizagem de línguas foi super marcante. A partir disso, tive certeza do que gostaria de fazer na minha profissão. Outras disciplinas que me fascinaram foram a Literatura Inglesa e Norte Americana, porque nelas, o professor trabalhava com textos na LI durante todo o tempo, o que me fazia amar as aulas.

Atualmente, como docente do curso de Licenciatura em Letras, área de LI, na UNEMAT, desde 1998, trabalhando com as disciplinas de LI, de Linguística Aplicada ao Ensino de LI e Estágio Curricular Supervisionado de LI, me interesso pelas questões pertinentes à formação de professores de LI, seja inicial e/ou continuada. Desde 1999, quando fiz meu curso de especialização em Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa na PUC/MG, já realizei estudos sobre a formação do professor de LI, no mestrado em Estudos da Linguagem, na UFMT, em 2009, minha dissertação teve como tema a (re)constituição da identidade do docente de LI frente às práticas de ensino com a integração das tecnologias digitais. Nesta pesquisa, pelo meu interesse pela área de Linguística Aplicada e formação de professores de Língua Inglesa, o escopo não poderia ser diferente. As demandas relacionadas à formação do professor de línguas constituem, portanto, meu campo de estudo e de intervenção e, acima de tudo, uma paixão.

Ainda é oportuno mencionar minha experiência como proprietária de 2 escolas de idiomas, em que trabalhei como docente e como administradora. A partir de 2008, quando ingressei no curso de mestrado, permaneci apenas como docente de LI na UNEMAT. Toda essa vivência na aprendizagem e no ensino de LI me despertou o interesse em desenvolver essa pesquisa.

É interessante ponderar que no desenrolar do desempenho profissional, novas necessidades são colocadas para nós, docentes, em virtude tanto da complexidade da atividade profissional, quanto do fato de a realidade escolar sofrer transformações que remetem a novas questões. É importante, portanto, que os professores contem com estruturas e programas que os apoiem e assessorem contínua e permanentemente em suas atividades profissionais, ao longo da carreira profissional. Nesse sentido, é relevante que o processo de desenvolvimento da formação continuada de professores seja problematizado em pesquisas no âmbito acadêmico, pelo fato de que as práticas de formação continuada necessitam ser atualizadas e ressignificadas constantemente e porque à medida que a dinâmica social muda (com as práticas digitais, os acontecimentos, tais como a pandemia) as necessidades e objetivos da formação exigem a tomada de novos rumos.

Dessa forma, tomando essa formação como um processo longo e contínuo, Nóvoa aponta que (2002, p. 38) “[...] a formação contínua deve contribuir para a mudança educacional e para a redefinição da profissão”. De maneira análoga, Celani (2003, p. 22) argumenta que a formação continuada deve ser compreendida como um processo, não como um produto, em que o professor tem a oportunidade de “[...] educar-se a si mesmo, à medida que, não tendo data

fixa para terminar, permeia todo o trabalho do indivíduo, eliminando, conseqüentemente, a ideia de um produto acabado”

Em relação à formação continuada do professor de LI, espera-se que esse profissional seja capaz de ressignificar suas práticas de ensino, substituindo algumas metodologias que já não possuem mais o potencial que outrora demonstravam, por novas que estejam em consonância com as demandas sociais contemporâneas. Nessa direção, as tecnologias digitais com suas características criativa e evolutiva, tem o papel de poder proporcionar ambientes mais enriquecedores para constituir diferentes dinâmicas, desde que o professor esteja preparado e confortável com essas práticas.

Assim, me empenhei em realizar essa pesquisa porque acredito que é um campo que necessita de amplas discussões para fomentar que as ações formativas sejam repensadas pelos profissionais da educação, pois, segundo Paulo Freire (2011), o professor deve ter clareza de sua prática pedagógica e que isso demanda amplo conhecimento das diversas dimensões que qualificam essa prática, o que implica a necessidade de aprender, e aprender é construir, refletir e mudar.

Nessa direção, escolhi pesquisar o Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica, CEFAPRO, porque é o lugar legitimado para as práticas de formação em MT. De acordo com a Lei nº 8.405, de 27 de dezembro de 2005 - D.O. 27.12.05, Art. 1º - Parágrafo único: “Os Centros têm por finalidade a formação continuada, o uso de novas tecnologias no processo ensino-aprendizagem e a inclusão digital de profissionais da educação básica da rede pública estadual de ensino”. Nesse processo de formação, o professor de LI necessita ser instigado a incorporar os recursos tecnológicos digitais de maneira benéfica ao processo de ensino e aprendizagem da LI, bem como a fundamentar sua prática em teorias mais apropriadas para a construção de conhecimento, que possam realmente possibilitar o letramento digital, simultaneamente à aprendizagem da LI.

Vale ressaltar que o histórico do desenvolvimento da educação no Brasil nos faz sugerir que esta educação nunca vai acompanhar em tempo real a evolução da tecnologia digital amplamente disseminada na sociedade contemporânea por vários fatores, como as questões estruturais, econômicas, de financiamento, de formação de professores e de acesso a essas tecnologias. Mesmo que houvesse recursos e investimentos para que as tecnologias digitais estabelecidas na sociedade estivessem disponíveis nas escolas, a migração de uma tecnologia para o contexto escolar necessita de um processo de maturação, pois as tecnologias são desenvolvidas para outras finalidades e para que sejam apropriadas e implementadas pela educação precisam ser adaptadas para fins educacionais. É importante salientar ainda que

algumas tecnologias surgem e não se fixam como tecnologias utilizadas na sociedade, assim a educação nem pode incorporar todas as tecnologias que surgem. Esse processo de maturação é natural e demorado, mas essa lacuna entre a tecnologia na sociedade e na educação poderia ser reduzida, pois esse descompasso na apropriação/implementação das tecnologias digitais para fins de ensino gera um abismo, ocasionando certa frustração por parte dos alunos nas escolas, por ser um ambiente muito diferente da vida cotidiana da maioria dos alunos.

Em estudos sobre a formação continuada do professor de LI, como por exemplo, Rodrigues e Esteves (1993); Santos (2004); Behrens (2005); Paiva (2005, 2008, 2017); Leffa (2008, 2016); Infante (2015); Schuhmacher (2017); Sansolotti e Coelho (2019); Vargas e Konageski (2019) e Alves (2019), bem como em documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC), como a BNCC (2018), podemos encontrar propostas que se apresentam clara e objetivamente abertas às demandas do ensino da LI por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). Os documentos oficiais anteriores, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Ensino Fundamental (1998), PCNEM (1999, 2000, 2002) e OCEM (2006), já possuem aproximadamente duas décadas, mas a realidade na educação básica da LI ainda está aquém dessas proposições. Ainda há muitos profissionais nas escolas que simplesmente desconsideram o fato de a sociedade contemporânea estar mergulhada e dependente, seja no sentido econômico, social, intelectual ou educacional das tecnologias digitais.

Um dos obstáculos existentes é que muitos professores da Educação Básica e Superior são frutos de uma formação ainda tradicional, pois muitos cursos de licenciatura não oferecem uma base de conhecimentos satisfatória para a formação de professores, deixando de problematizar concepções de língua(gem), de processo de ensino e aprendizagem condizentes com uma prática docente que acompanhe as necessidades dos sujeitos contemporâneos, bem como não desenvolvendo competências necessárias para instrumentalizar o professor para atuar na profissão, como possibilitar a integração das tecnologias digitais ao ensino.

A apropriação das tecnologias digitais nas práticas de ensino requer que o professor conheça o computador, os suportes midiáticos e as possibilidades educacionais e interativas para incorporá-las nas diversas possibilidades de contextos de ensino e aprendizagem e nas distintas realidades educacionais (KENSKI, 2001). A responsabilidade docente contempla ainda conhecimentos sobre como utilizar as tecnologias digitais para promover a construção de conhecimentos e a promoção da autonomia dos alunos para que as tecnologias não fiquem restritas às metodologias ultrapassadas (SCHUHMACHER; ALVES-FILHO; SCHUHMACHER, 2017).

Nesse sentido, muitos professores ingressam na carreira profissional sem a devida capacitação para integrar a tecnologia digital em suas práticas de ensino e, embora possam criar expectativas educacionais tecnologicamente integrativas, ao pensar em experiências dentro e fora da sala de aula que sejam mais práticas e motivantes, muitas vezes, não possuem o *know how* para implementá-las. Vale destacar que a tecnologia digital não pode ser considerada apenas como um fenômeno singular que transforma a vida dos professores e aprendizes, mas precisa ser considerada como algo comum integrado ao cotidiano de todos e que produz diferentes desafios aos educadores do século XXI.

Dessa maneira, esta pesquisa tem como proposta analisar, pelo viés da Teoria dos Sistemas Dinâmicos Complexos (HOLLAND, 1995; VAN LIER, 2004; LANTOLF, 2006; LARSEN FREEMAN & CAMERON, 2008; PAIVA, 2011; MORIN, 2013; LARSEN-FREEMAN, 2017), as dinâmicas das práticas de formação continuada dos professores de Língua Inglesa (LI) da Educação Básica, desenvolvidas pela professora formadora de LI do órgão estadual CEFAPRO (Centro de Formação e Atualização dos Profissionais de Educação Básica), na cidade Polo de Pontes e Lacerda – MT. O interesse para desenvolver esse estudo surgiu diante da complexidade que envolve a profissão docente e suas especificidades com o ofício de ensinar no contexto tecnologizado em que vivemos. Sendo assim, é importante problematizar as questões envolvidas no âmbito das dinâmicas das práticas de formação continuada para que possam ser ressignificadas a fim de possibilitar mais competência aos professores, que são responsáveis por preparar cidadãos aptos para conviver e trabalhar com a complexidade do cotidiano.

Desse modo, neste estudo o objetivo geral é investigar as dinâmicas das práticas de formação continuada na área de LI do CEFAPRO, a partir dos trabalhos realizados pela professora formadora (PF) com 42 professores de LI de 10 municípios do Polo de Pontes e Lacerda-MT, com a finalidade posterior de poder contribuir para as reflexões sobre formação continuada de professores de LI da Educação Básica. Para realizar esse estudo de caso, qualitativo, de cunho interpretativista, os instrumentos de coleta foram entrevistas e questionários, com a professora formadora e professores de LI, bem como visitas para observação durante os encontros de formação continuada.

Além disso, tomo como objetivos específicos:

- Investigar quais são as políticas públicas de formação continuada profissional para o professor de LI e como elas funcionam na prática no CEFAPRO;

- Entender como o CEFAPRO, enquanto órgão estadual responsável pela formação continuada de professores de LI, está em consonância com as demandas e possibilidades advindas das tecnologias digitais para o ensino de LI;
- Apontar teórica e historicamente a estreita relação entre o que se entende por formação continuada e suas implicações na formação do sujeito, neste caso específico, o sujeito professor de LI em relação ao letramento digital e o processo de ensino e aprendizagem da língua;
- Compreender em que medida as ações do CEFAPRO têm contribuído de forma efetiva na qualificação dos professores, mais especificamente com ênfase sobre a integração das tecnologias digitais e, conseqüentemente, na melhoria do ensino de LI nas escolas públicas;
- Proporcionar contribuições para o processo de formação continuada de professores de LI da Educação Básica, por meio de uma proposição daquilo que eu concebo que deveria constituir as práticas de formação continuada, discutindo sobre possibilidades de ações substanciais para uma política de formação, ancorada na Teoria dos Sistemas Dinâmicos Complexos (TSDC).

Diante dessa discussão, surgem alguns questionamentos: Quais são as emergências/necessidades mais urgentes do processo de formação continuada? Como esse processo pode ser ressignificado? A partir de quais perspectivas teórico-metodológicas a formação continuada de professores pode contribuir de maneira qualitativa para impulsionar o cenário atual da educação para outro horizonte, um que possa, de fato, atender às reais necessidades e expectativas do sujeito aluno?

Dessa forma, a fim de responder essas questões, tomo como postulado teórico-metodológico nessa pesquisa a Teoria dos Sistemas Dinâmicos Complexos (TSDC) (LARSEN-FREEMAN, 2017), por compreender a formação continuada de professores de LI com toda a sua amplitude de possibilidades diante das tecnologias digitais, como um processo dinâmico, multifacetado e em constante ressignificação, como um sistema de natureza complexa e adaptativa. Adoto essa perspectiva para realizar esse estudo porque compreendo que a formação continuada é um sistema ou um conjunto de elementos, que é constituído por subsistemas que se relacionam de diversas maneiras e por isso se adaptam nas interações constantes. Ou seja, tomo a formação continuada como um todo organizado, formada por outras unidades/partes, que se organizam em uma estrutura complexa.

Larsen-Freeman (1997) trouxe as teorias do caos e da complexidade para o campo da Linguística Aplicada (LA). A autora chama a atenção para analogias existentes entre os sistemas complexos encontrados na natureza e na aprendizagem de LI, discutindo questões relativas à interlíngua, às diferenças individuais e aos efeitos da instrução. Larsen-Freeman (1997, p. 113) considera que em sistemas não lineares, como na aprendizagem de LI, o comportamento do todo emerge da interação das partes. Dessa forma, “estudando as partes isoladamente, uma por uma, estaremos tratando de cada parte e não da maneira em que as partes interagem”. A autora vislumbra o paradoxo que se estabelece “na tendência de se buscarem soluções simples, prematuramente, para sistemas como a aprendizagem de segunda língua, que contam com problemas complexos”. Para a TSDC, os sistemas se auto-organizam, evoluem e se adaptam a um ambiente em mudança, gerando mais complexidade no processo. Assim, por meio dessa abordagem, podemos investigar os processos pelos quais os sistemas de formação continuada, que consistem em muitos componentes interativos, alteram sua própria estrutura em resposta a pressões externas ou internas.

Nessa direção, ao tomar as dinâmicas das práticas de formação continuada do professor de LI da Educação Básica, na perspectiva da TSDC, compreendo que os processos de atualização, adaptação, apresentação do novo, são imprescindíveis para que o professor possa atualizar as suas aulas lá no contexto da escola. Nesse sentido, o papel do CEFAPRO, enquanto lugar legítimo para propiciar a formação continuada dos profissionais atuantes na educação básica, é de formar os professores com criatividade, inovação e criticidade, bem como com as devidas competências para que possam contribuir com o desenvolvimento do letramento digital dos alunos na escola.

Nesta pesquisa, adoto o conceito de língua(gem) da TSDC, conforme definido por Larsen-Freeman (1997), como um sistema dinâmico complexo, não linear e adaptativo. Ainda de acordo com a autora, o seu uso é um processo ativo, não-linear e em constante mudança. Para Paiva (2014), esse sistema é composto por uma rede de conexão de elementos bio-cognitivo-sócio-histórico-político-cultural, que permite o indivíduo pensar e agir em sociedade.

Para responder as perguntas desta pesquisa, divido o trabalho em 4 capítulos. Antes de expor cada um, ainda na introdução, apresento uma revisão bibliográfica sobre os principais estudos relacionados à Teoria da Complexidade e à formação continuada de professores de línguas adicionais. No primeiro, realizo uma discussão sobre a TSDC, com a finalidade de discutir as bases ontológicas e epistemológicas que fundamentam este domínio teórico e construir um repertório de conceitos que sirvam de base para descrever, explicar e analisar as dinâmicas de funcionamento das práticas de formação continuada da PF de LI do CEFAPRO-

Polo de Pontes e Lacerda. Adoto a denominação de Sistemas Dinâmicos Complexos (SDC), assim como os estudiosos da área da linguagem que trabalham com sistemas complexos, como Larsen-Freeman (2017), Ortega e Han (2017), Silva, (2020) e Paiva (2019), para explicar as práticas de interação social em contextos de formação continuada no campo da linguagem.

O segundo capítulo desta pesquisa é dedicado à discussão sobre um panorama histórico da formação continuada e, na sequência dos argumentos, teço algumas considerações sobre o Polo do CEFAPRO, as proposições políticas da formação continuada, o papel do professor formador no CEFAPRO, o Centro como espaço legítimo de Política Pública de Formação Continuada em Mato Grosso, bem como defino a formação continuada como um sistema dinâmico complexo. Essas discussões nortearão a problematização sobre as políticas públicas e as ações da PF na formação continuada para os professores da Educação Básica.

O terceiro capítulo é constituído de discussões sobre língua(gem), processo de formação continuada e as tecnologias digitais abordado nas políticas públicas do MEC e acerca do modo como os documentos oficiais, BNCC e DRC-MT, tratam com a temática das tecnologias digitais no ensino de LI. Ele servirá de base para realizar as reflexões sobre as suas implicações para as políticas já instituídas de formação continuada de professores da Educação Básica, bem como para problematizar de que maneira as práticas de formação continuadas podem se adaptar para atender as exigências dessas diretrizes impostas por essas políticas públicas e pela própria configuração da sociedade contemporânea.

No quarto capítulo, teço as considerações metodológicas desta pesquisa, cuja orientação é o Estudo de Caso, que em harmonia com a TSDC, é tomado como uma metodologia coerente para orientar o presente processo de investigação de natureza qualitativa. Assim, as dinâmicas das práticas sociais de formação continuada da PF ofertadas para os professores de LI no Polo do CEFAPRO são investigadas de forma profunda e exaustiva. Através deste método realizo entrevistas com a PF e a diretora, participo de encontros de formação continuada, bem como realizo um questionário no *Google forms* com os professores de LI do Polo. Nesse sentido, ao recorrer ao estudo de caso, investigo o fenômeno contemporâneo de formação continuada em seu contexto social e específico de desenvolvimento, com a preocupação em não generalizar os resultados da pesquisa, mas em analisar todo o caso a fim de compreender os elementos que o compõe, de forma complexa e inserido no seu contexto social cotidiano.

Em seguida, no último capítulo, depois de descrever a metodologia, em que apresento os participantes e o contexto da pesquisa, introduzo a análise dos dados. Este capítulo é composto por quatro fases de análise, sendo que, na primeira, discuto e analiso, as entrevistas com a PF e com a diretora de CEFAPRO. Na segunda, analiso as observações das formações

continuadas realizadas pela PF. Então, na terceira fase, analiso as respostas dos professores de LI da Educação Básica sobre as ações de formação continuada do CEFAPRO e, por fim, realizo uma discussão sobre os dados da pesquisa, apresento uma proposta de práticas de formação continuada fundamentada na TSDC e teço algumas considerações.

Para adentrar na pesquisa propriamente dita, a fim de contextualizar o assunto dessa tese, realizo uma breve análise de resultados de artigos, dissertações e teses publicadas nos últimos cinco anos, cujos temas são relacionados àqueles que discuto nesta tese e que servirão de embasamento e estruturação para a presente pesquisa (QUADRO 01).

Outros autores considerados como referências aqui no Brasil sobre as discussões acerca da TSDC, do uso das tecnologias digitais e formação continuada foram adotados para esse estado da arte, ainda que as publicações sejam anteriores ao ano de 2018. Dentre eles destacam-se Junia de Carvalho Fidelis Braga, Vilson José Leffa, Vera Menezes de Oliveira e Paiva, Elaine Ferreira do Vale Borges e Rafael Vetromille-Castro.

Quadro 01: Estado da Arte

AUTOR	ANO/ FONTE	TÍTULO	TIPO DE PRODUÇÃO			RELAÇÃO COM OBJETO DE PESQUISA	
			A	D	T	DIR	IND
Borges.	2021 <i>International Journal of Complexity in Education.</i>	<i>CALTeL as an Object Theory of the Complexity Theory Domain on Language Teacher Development.</i> ¹	X			X	
Luppi.	2021 Pontifícia Universidade Católica do Paraná.	Construtos e saberes necessários à formação pedagógica continuada de professores das licenciaturas.			X	X	
Scremin e Isaia.	2021 Perspectiva – Revista do Centro de	O paradigma da complexidade: contexto e fundamentos na formação docente.	X			X	

¹ CALTeL como uma Teoria de Objetos da Teoria da Complexidade Domínio em Desenvolvimento de Professores de Línguas [tradução nossa].

	Ciências da Educação.						
Silva.	2020 Universidade do Estado de Mato Grosso.	Linguagem e tecnologia: emergências, adaptações e (re)configurações nos discursos de professores sobre práticas de ensino de língua(gem) na educação básica de Mato Grosso			X	X	
Sant'Ana.	2020 Pontifícia Universidade Católica do Paraná.	Pensamento complexo como subsídio na formação pedagógica continuada on-line.		X		X	
Pinto e Paiva.	2019 Texto Livre – Linguagem e Tecnologia.	A pesquisa em linguagem, tecnologia e ensino de língua inglesa na região Norte do Brasil: implicações para a formação de professores.	X			X	
Zaclikevic.	2019 Pontifícia Universidade Católica do Paraná.	Formação continuada de professores a distância.			X	X	
Pinho e Passos.	2018 Revista Observatório.	Complexidade, Ecoformação e Transdisciplinaridade: por uma formação docente sem fronteiras teóricas.	X			X	
Vetromille-Castro e Duarte.	2018 Polifonia.	Professores em formação ou aprendizes de inglês? Identidade, complexidade e valores compartilhados.	X				X
Braga, Gomes Júnior e Racilan.	2017 Hipertextus - Revista Digital.	Reflexões sobre ensino e aprendizagem de línguas na formação de professores via dispositivos móveis.	X				X
Braga, Gomes e Martins.	2017 Polifonia	Aprendizagem móvel no contexto de formação continuada: um estudo sobre affordances emergentes de interações	X				X

		de professores de inglês via WhatsApp.					
Borges.	2016 ReVEL.	Um modelo caótico de desenvolvimento reflexivo da profissionalidade de professores de línguas.	X			X	
Azevedo e Borges.	2013 Revista Contexturas.	A construção identitária profissional de uma professora de inglês em formação à luz da teoria da complexidade/caos.	X			X	
Marzari e Leffa.	2013 # Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia	O letramento digital no processo de formação de professores de línguas.	X				X

*A = Artigo publicado em periódico científico; D = Dissertação de mestrado; T = Tese de doutorado.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

O estudo de Scremin e Isaia (2021) refere-se a um artigo publicado e se trata dos resultados de uma tese de doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, na Linha de Pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional de Professores, no Estado do Rio Grande do Sul. Com o objetivo de discutir o contexto, os fundamentos e os macroconceitos desenvolvidos por Edgar Morin (2006) e as implicações deles nos paradigmas de formação docente, reflete-se acerca das concepções de que a Teoria da Complexidade compreende um conjunto de novas concepções, visões, descobertas e reflexões, entendendo que as ações não são determinadas.

Evidenciou-se que as repercussões dos paradigmas da ciência na educação contemplam tempos históricos distintos e refletem que quando se trata de formação continuada de professores há a acuidade de que as demandas relacionadas a atualidades sejam atendidas, bem como a preparação para os profissionais do presente e do futuro. A partir da evidência dessa necessidade e sob o olhar do pensamento sistêmico, importa repensar essa formação de uma forma articulada, complexa, sistêmica e integrada (SCREMIN; ISAIA, 2021).

Nesse mesmo sentido, Pinho e Passos (2018, p. 18) concluem que o pensamento sistêmico quando aplicado na formação docente exige a substituição de “[...] compartimentação por integração, desarticulação por articulação, descontinuidade por continuidade, tanto na parte teórica quanto na práxis da educação”. Isso, porque, o ser humano é compreendido como

construído a partir de suas vivências e da consciência que se tem da relevância de ressignificar aspectos que precisam de potencialização.

Respalhando-se em Zwierewicz (2013), as autoras supracitadas apontam que é possível considerar que a formação docente está interligada ao pensamento complexo que está em constante busca em alcançar os objetivos relacionados a vida, partem dela e têm os resultados para ela, atendendo, assim, a um bem-estar tanto individual, como coletivo, social e planetário (PINHO; PASSOS, 2018).

No estudo de Lutti (2021), a teoria da complexidade aparece em um dos objetivos específicos que busca “Destacar elementos da teoria da complexidade, na perspectiva de Morin (2000), que contribuem para o entendimento do pensamento complexo como fundamentação para a Formação Pedagógica Continuada de Professores das licenciaturas.” Através dos princípios fundamentalmente científicos, como o sistêmico e organizacional, as contribuições da teoria da complexidade para a formação docente contemplam o entendimento de como o conhecimento se processa na mente humana, a compreensão de que esse mesmo conhecimento pode conter erros e ilusões, a respeito da multidimensionalidade que completa o ser humano e o desenvolvimento de uma cidadania planetária.

Zaclikevic (2019) sugere que a formação continuada de professores que contemple uma visão complexa surge a partir do contexto de importantes avanços tecnológicos, das tecnologias de informação e comunicação, aumento do acesso à internet, realidades que constituem a sociedade atual. Frente a isso, a pesquisa propôs em um dos seus objetivos levantar questões teóricas e conceituais relacionadas à formação de professores (paradigma da complexidade e a transdisciplinaridade; formação continuada de professores a distância) do ensino fundamental que participaram dos cursos de formação continuada a distância do Programa Agrinho.

Diante do proposto, os professores concluíram que obtiveram ganhos na apreensão e construção do conhecimento devido a qualidade das aulas e as metodologias utilizadas como recursos de aprendizagem, os professores e alunos assumem outros papéis e passam a ser co-autores e co-responsáveis pela construção do conhecimento. No que tange ao uso da tecnologia digital, os professores consideraram que os recursos tecnológicos podem ser utilizados no desenvolvimento de atividades criativas e na promoção da interação entre os alunos e os professores (ZACLIKEVIC, 2019).

Sant’Ana (2020), partindo da problemática das possíveis repercussões do pensamento complexo para a formação pedagógica continuada de professores da educação básica advindas de um curso on-line, para subsidiar práticas pedagógicas inovadoras, propôs uma pesquisa ação com oito professores da educação básica. A adesão à epistemologia complexa surge a partir da

importância dos seus pressupostos, conforme apontam os diferentes teóricos utilizados para a produção, a exemplo de Morin (2017).

Na referida dissertação a autora critica a predominância do paradigma conservador newtoniano-cartesiano, que vem influenciando o pensamento educacional há mais de século, mas que para a realidade atual, é considerado ultrapassado por não atender as exigências de um mundo complexo. Portanto, propôs-se trabalhar com práticas orientadas pelo pensamento complexo, alcançando como contribuições a reflexão sobre a necessidade de pensar práticas por meio de uma visão inovadora e que estejam respaldadas com o que se tem de mais atual e coerente para o contexto educacional (SANT'ANA, 2020).

Azevedo e Borges (2013) em seu artigo investigaram retroativamente o percurso realizado por uma professora de LI em formação e buscaram uma compreensão da emergência de sua identidade profissional, bem como da construção dessa identidade fundamentando-se na teoria da complexidade/caos. Os autores partem do princípio de que tudo que faz parte de uma rede interconectada, faz surgir sistemas adaptativos complexos (SACs) e que se modificam constantemente, de maneira imprevisível, em um processo intitulado por eles de coadaptação, bifurcação e modificação ou não de comportamentos.

No caso específico em questão, observou-se o caráter humanístico na docência da professora-pesquisadora, e a complexidade aparece como um suporte que motiva as escolhas pessoais e profissionais, como o exemplo de práticas pedagógicas e metodológicas, bem como na construção identitária da professora. No entanto, compreende-se que o ensino e a aprendizagem não se restringem ao SAC de apenas um professor, mas dos diferentes SACs presentes em toda a escola e fora dela, que são modificadas, vividas e adaptadas a partir de determinadas práticas sociais, e claro, essas se complementam até o ambiente de ensino (AZEVEDO; BORGES, 2013).

Ainda debatendo sobre constituição identitária de professores e a teoria da complexidade, o estudo de Vetromille-Castro e Duarte (2018) com professores de língua estrangeira em formação identificou que os sistemas dinâmicos complexos influenciam na constituição identitária desse grupo de professores. No que se refere a prática docente, foi constatado que os recursos digitais propiciam oportunidades do uso da língua e de práticas colaborativas e autônomas. Aos formadores de professores é incumbida a tarefa de acompanhar o processo dos seus alunos, atuando de modo a considerar a efetividade dos sistemas complexos em sala de aula e fornecendo *affordances* aos mesmos.

Borges (2018) buscou apresentar, através do estudo supracitado, um modelo caótico de desenvolvimento reflexivo da profissionalidade de professores de línguas com foco nas

concepções de linguagem como condições iniciais. A autora propõe reflexões acerca da formação incluindo os elementos previstos em SAC. Constata-se que na formação inicial de professores de línguas há a dificuldade de promovê-lo na perspectiva da teoria da complexidade.

A autora aponta que os estudos acerca da formação de professores no Brasil têm aumentado nas universidades públicas estaduais e federais, e isso vem contribuindo para importantes transformações nos cursos de licenciatura. No entanto, com o paradigma da complexidade surgem novas condições necessárias para o ensino e constata-se a dificuldade de se desenvolver a formação à luz da teoria da complexidade (BORGES, 2018).

Em outro estudo, a mesma autora, Borges (2021) apresenta a Abordagem Complexa do Ensino e Aprendizagem de Línguas (CALTeL) como uma teoria do objeto relacionada ao professor de línguas em formação e aponta para as evidências da emergência de alguns desses elementos na formação do professor de línguas, bem como apresenta que alguns temas relacionados ao que a autora intitula por CALTeL necessitam ainda de pesquisas empíricas.

O estudo de Pinto e Paiva (2019) apresenta uma importante análise realizada através de metapesquisa sobre teses e dissertações sobre linguagem, tecnologia e uso de ferramentas digitais no ensino de LI, produzidas em programas de pós-graduação da Região Norte do Brasil. As autoras apresentaram uma importante realidade no que se refere à região do Norte ser considerada umas das regiões com o menor investimento na ciência e na educação.

Ainda que os autores das teses e dissertações tenham narrado experiências positivas sobre o uso da tecnologia com os professores de LI, a pesquisa desenvolvida por Pinto e Paiva (2019) apontou a evidência da necessidade de maior investimento nos programas de pós-graduação da região e na formação de professor para o uso das diversas tecnologias digitais. Pois, através da potencialização desse uso, a abrangência das oportunidades de aprendizagem e de uso do idioma inglês é mera consequência.

Braga, Gomes e Martins (2017) propuseram discutir, a partir do conceito de *affordance*, a integração de dispositivos móveis na formação continuada de professores de inglês e investigaram as percepções desses professores sobre o uso desses dispositivos, bem como as ações advindas dessas percepções. Foram percebidas que determinados aspectos técnicos dos dispositivos móveis desenvolviam determinadas *affordances* pedagógicas, a exemplo: Utilização de *e-mail* - contribuía para o desenvolvimento de atividade de escrita em inglês; Navegação na internet - para o acesso e publicação em blogs, pesquisa online e busca de informações para projetos de sala de aula; Acesso a mapas online - possibilita a realização de atividades de "*giving directions*"; Uso de ferramenta de tradução - para checagem de

significados de palavras; Criação de grupos no WhatsApp - tem-se como um espaço de interação com os alunos; Conversa via mensagem de texto - conferem benefícios como o estímulo a conversas sobre temas relacionados às aulas, desenvolvimento da habilidade de escrita, uso autêntico do idioma; Gravação de voz - favorecem a checagem de pronúncia, desenvolvimento da habilidade de pronúncia, desenvolvimento da habilidade de compreensão oral, uso autêntico do idioma e avaliação da produção oral; Gravação de vídeos - produção de conteúdo para postagem no *Youtube*.

Frente a isso, é perceptível que os professores de LI residentes em Belo Horizonte (MG), Montes Claros (MG), Uberlândia (MG) e Ilhéus (BA), compreendem as potencialidades de aprendizagem a partir da tecnologia, em especial, a aprendizagem móvel. Reconhece-se, portanto, que ao integrar os recursos digitais móveis é possível que haja a promoção de oportunidades de aprendizagem de inglês, bem como a possibilidade de apropriação desses recursos para integrar a prática pedagógicas desses professores (BRAGA; GOMES; MARTINS, 2017). Braga, Gomes e Martins (2017) relevam que mesmo diante dos aspectos favoráveis apontados na pesquisa, os obstáculos e desafios também foram relatados pelos professores de LI, a exemplo dos problemas com banda larga e falta de acesso à internet.

O estudo de Braga, Gomes Júnior e Racilan (2017) refere-se a uma experiência do uso de tecnologias digitais móveis via *WhatsApp* na formação continuada de 38 professores de LI que atuam na Educação Básica. A partir de tal experiência algumas oportunidades foram alcançadas e possibilitadas, como praticar gramática; praticar produção escrita/oral; introduzir/contextualizar conteúdos; motivar os estudantes; adaptar o ensino à realidade dos estudantes; proporcionar oportunidades de uso da língua a todos e; promover a consciência crítica.

Os autores apontam que durante a experiência os professores em formação continuada sugeriram atividades durante o processo e tinham certa tendência de privilegiarem os aspectos léxico-sistêmicos da língua, explorando de forma ainda tímida os recursos possíveis através da tecnologia digital. Os professores apresentaram-se preocupados em se manterem atualizados, com vistas a aprimorar suas práticas, bem como usar as tecnologias digitais como um recurso para a motivação na aprendizagem de línguas na sala de aula, tendo em vista essas tecnologias estão diretamente conectadas aos indivíduos de diferentes faixas etárias (BRAGA; GOMES JÚNIOR; RACILAN, 2017).

Marzari e Leffa (2013) ao proporem investigar em que medida as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) estão presentes na formação de professores de línguas no Brasil, realizaram uma pesquisa com 15 professores de línguas (entre homens e mulheres), dos

quais cinco eram professores de LI. A pesquisa foi realizada no Estado do Rio Grande do Sul. Os resultados apresentaram que é incipiente a presença da tecnologia digital nos cursos de formação de professores de Letras, que se restringe às disciplinas eletivas e atividades extracurriculares.

Frente a isso, em um contexto em que as tecnologias digitais se desenvolvem com grande rapidez e marcam as diferentes relações humanas, especialmente, as relações profissionais, em que inclui o processo de ensino e aprendizagem em diferentes níveis, termos professores que não se sentem efetivamente preparados para atuar nesse panorama social e histórico, completamente marcado pela tecnologia, é considerado um grande retardo para a educação e a formação de professores de línguas (MARZARI; LEFFA, 2013).

No estudo de Silva (2020) o autor propôs analisar os discursos sobre práticas de ensino de língua(gem) na Educação Básica de Mato Grosso de professores egressos e não egressos da disciplina Linguagem e Tecnologia do Curso de Letras da Unemat/Cáceres, a fim de compreender de que maneira eles incorporam as tecnologias digitais em suas práticas de ensino. As narrativas dos professores participantes da pesquisa apontam para a inauguração de uma disciplina que traduz o que vem sendo problematizado no campo da educação e formação de professores, que é a inserção da das tecnologias digitais nesse cenário.

Durante cinco anos os temas discutidos na disciplina versavam sobre as tecnologias digitais em suas práticas de ensino de língua(gem) e se adaptavam conforme as novas exigências sociais em relação às tecnologias digitais. Os resultados dessas discussões apresentam-se como positivos na medida em que o autor conclui que o trato dos professores, antes discentes da disciplina, com as tecnologias digitais ocorre de forma mais natural, contrário do que acontece com os professores não egressos. Fator que expõe a necessidade do rompimento de barreiras para a inserção de estudos e aprendizagens que abarquem as tecnologias digitais nos cursos de formação continuada (SILVA, 2020).

A contribuição e originalidade desta tese para os estudos na área de formação de professores sob o viés da Teoria da Complexidade está nos resultados da abordagem da formação continuada como um sistema complexo, buscando compreender as dinâmicas das práticas de formação continuada de uma professora formadora de professores de LI. Deste modo, apontou caminhos fundamentados na TSDC para se repensar nos pontos falhos detectados nos cursos de formação continuada no contexto de Mato Grosso.

Tendo em vista o contexto de Mato Grosso, fiz nesta tese, um recorte da formação continuada de professores de LI, em Mato Grosso. Para isso, me embaso na TSDC, que é o tema do primeiro capítulo, a seguir.

CAPÍTULO I

A TEORIA DOS SISTEMAS DINÂMICOS COMPLEXOS

Diante da finalidade desta tese, de compreender as dinâmicas das práticas de formação continuada da PF da área da LI do CEFAPRO e, estando ancorada na Teoria dos Sistemas Dinâmicos Complexos (TSDC), discorro nesse capítulo sobre os referenciais teóricos e metodológicos que estão envolvidos e os elementos conceituais que constituem os princípios fundamentais da teoria, pois ela vai orientar toda a pesquisa relacionada à formação continuada, como um processo de aprendizagem sistêmico e contínuo. Essa teoria embasa a minha concepção de formação continuada, como um processo colaborativo, de ordem dinâmica e complexa, que envolve, uma relação dialógica entre o contexto social, o sujeito e o outro.

1.1 Sistemas Dinâmicos Complexos

O interesse pela complexidade dos fenômenos sociais não é algo novo na história da ciência. Desse modo, Abraham (2002), afirma que o conceito de complexidade teve origem nas pesquisas desenvolvidas por Lotka-Volterra, em meados de 1925, contidas na obra *Elements of Physical Biology*. A partir deste estudo, vários pesquisadores começaram a se empenhar ao pensamento complexo (NICOLIS e PRIGOGINE, 1989; CASTI, 1994; WALDROP, 1992; GELL-MANN, 1996; BAR-YAM, 1997; HOLLAND, 1995; SENGE, 1998; entre outros). A maioria desses pesquisadores amparou seus estudos na concepção de complexidade para realizar pesquisas com base em sistemas dos campos da física, da química, da biologia, da ecologia, da engenharia, das ciências da computação, do transporte, etc. São trabalhos relevantes que apresentaram importantes contribuições para o pensamento complexo.

De maneira análoga, Larsen-Freeman (2017) a pioneira nos estudos da Teoria da Complexidade (TC) no campo de LA, pontua que várias áreas do conhecimento, como a física, química, biologia, matemática, informática, entre outros, tem se atentado ao caráter dinâmico dos fenômenos do mundo. Vale lembrar que as Teorias da Complexidade não foram *pensadas* para os fenômenos de aprendizagem de línguas; mas, ainda que não tenham sido *pensadas* para tais fins, tais teorias *servem* para eles, tendo em vista que aspectos próprios da Complexidade são notórios na aprendizagem de línguas como nos apresenta Larsen-Freeman no seu artigo seminal *Chaos/complexity science and second language acquisition*, publicado na *Applied Linguistics* em 1997. Nesse artigo, a autora faz uma discussão referente ao conceito de

interlíngua, apontando as diferenças individuais, os efeitos da instrução, que enfatizam o caráter não linear do sistema, uma vez que, o comportamento do todo emerge da interação das partes, sendo que o todo é maior que a soma das partes. Dessa forma, estudando as partes isoladamente, uma por uma, trataremos de cada parte e não da maneira em que as partes interagem.

Nessa direção, a partir de Larsen-Freeman muitos pesquisadores no mundo todo da área da LA estão aderindo ao viés complexo. No Brasil não é diferente, pois muitos estudiosos da área estão conduzindo suas pesquisas que envolvem a investigação de fenômenos da língua a partir da TC. Pesquisadores como, Paiva (2002, 2005, 2006, 2008, 2009, 2011, 2013); Braga (2007, 2008, 2016, 2019); Leffa (2006, 2009); Silva (2008); Magno e Silva (2013, 2014, 2015, 2016, 2019); Vetromille-Castro (2007, 2019) vêm estudando amplamente os fenômenos linguísticos, considerando-os como sistemas dinâmicos complexos.

As teorias de base complexa, trazem uma nova visão no que tange às abordagens de pesquisa científica no campo da área social. As teorias clássicas até então, podiam ser consideradas tradicionais, ou parte de um mesmo sistema (PAIVA, 2005). Para Larsen-Freeman (2017, p. 14), a TSDC compartilha com o pós-estruturalismo uma rejeição ao reducionismo, reconhecendo assim, que o entendimento sobre determinado fenômeno só pode ser parcial ou provisório.

Larsen-Freeman (2017) define a TSDC como uma teoria de sistemas dinâmicos, fundamentalmente uma teoria da mudança. Quando afirmamos que os sistemas são abertos, dinâmicos e em constante mudança, sensíveis ao feedback e influenciados pelo contexto, devemos ter a clareza que o sistema também tem uma coerência e tendo essa característica ele busca a estabilidade, ele não é estável, mas procura o equilíbrio como um elemento coeso, esse é o princípio da auto-organização. Ou seja, o sistema tem uma coerência interna, ele funciona com as suas regras que o definem como sistema. Diante de qualquer situação interna ou externa, qualquer influência ou mudanças da própria dinâmica do sistema ou mudanças do próprio contexto, as coisas vão mudando dentro da lógica de funcionamento do sistema, mas ele continua sempre em busca de se organizar.

Nesse sentido, a TSDC oferece uma estrutura conceitual para informar a maneira pela qual investigamos e entendemos a natureza e o mundo em que vivemos. Larsen-Freeman (2017) ainda destaca que a TSDC é uma metateoria, com implicações amplas e transdisciplinares. Dessa maneira, o pesquisador pode se valer da TSDC para olhar para outras teorias, na tentativa de explicar onde falham, porque falham e como falham. Sob essa perspectiva, que possibilita uma visão global, o pesquisador busca compreender o fenômeno, a partir da metateoria, olhando para os sistemas dinâmicos.

De acordo com Overton (2007), uma metateoria é:

[...] um conjunto coerente de princípios interligados que descrevem e prescrevem o que é significativo e sem sentido, aceitável e inaceitável, central e periférico, como teoria - os meios da exploração conceitual - e como método - os meios de exploração observacional - o contexto no qual os conceitos teóricos e metodológicos são construídos. Teorias e métodos referem-se diretamente ao mundo empírico, enquanto as metateorias referem-se às próprias teorias e métodos (p. 154).

Segundo o excerto, as metateorias contribuem para mobilizarmos conceitos teóricos de uma maneira crítica e reflexiva, isto é, elas podem favorecer para a reconstrução de concepções teóricas e metodológicas cristalizadas em nossas práticas científicas no campo da educação. Dessa forma, Larsen-Freeman (2017) pontua que as metateorias são onipresentes e afetam todas as etapas de nossas investigações, embora sua influência não seja sempre reconhecida. Conforme a autora, elas se aplicam a um número de domínios e grandes metateorias têm o poder de mudar paradigmas.

Com esse mesmo ponto de vista, Dorney (2017) argumenta que a aplicação da TSDC como uma metateoria originou implicações profundas para as investigações empíricas dos fenômenos do mundo, desde o projeto de pesquisa, análise, até a representação de dados e interpretação dos resultados. De acordo com Larsen-Freeman (2017), uma metateoria cria condições para a análise e a discussão de postulados teóricos outros que estão em funcionamento nas práticas de pesquisa, como por exemplo, as teorias relacionadas aos processos de aprendizagem de línguas estrangeiras. A autora, ao acreditar que a TSDC se caracteriza como uma metateoria, nos motiva a olharmos para os métodos de pesquisa vigentes na área da Linguística Aplicada. Assim, ao aproximarmos as lentes da complexidade, podemos verificar falhas, tendo em vista que os métodos utilizados nas pesquisas, em sua grande maioria, contêm vestígios do pensamento reducionista.

Nesse sentido, uma metateoria envolve padrões de julgamento e avaliação científicas que transcendem teorias e métodos no contexto em que conceitos teóricos e metodológicos são construídos. Teorias e métodos se referem diretamente ao mundo empírico, enquanto metateorias se referem às próprias teorias e método. Essa discussão sobre a natureza metateórica da TC nessa pesquisa cria as condições de produção para que eu revise as teorias sobre o conceito e o funcionamento de formação continuada de professores.

Outra característica fundamental da TSDC que Larsen-Freeman (2017, p. 29) aponta é que ela é relacional. A autora afirma que uma das lições de uma metateoria global, como a

TSDC, é a necessidade de explicar a “não-dualidade” dos fenômenos, mas observar as complementaridades ao invés de dicotomias. Os esforços devem ser direcionados para verificar como os diferentes constituintes de um todo se relacionam entre si. Assim, a TSDC desafia a noção de que, ao entender perfeitamente cada componente de um sistema, compreenderemos o funcionamento do sistema como um todo, as relações que emergem no sistema. Se removermos os componentes de seu contexto temporal de maneira artificial, ignoramos sua dependência inicial de estado e perdemos a essência dos fenômenos que estamos tentando descrever, compreender e analisar.

Assim, denominada como uma proposição metateórica, a TSDC propõe uma mudança de paradigma, uma desconstrução de verdades, que foge do tradicional por não se interessar apenas pelas certezas e generalizações, pois as divergências são mais complexas e precisam ser consideradas. O reducionismo foca nas partes isoladas de um sistema de cada vez e busca ligações causais lineares simples entre as partes. Então, atribui uma consequência a uma causa única. Vejamos a definição de reducionismo de Perozzo (2019):

[...] sustenta-se sobre a investigação de um objeto na sua individualidade e indica que grandes fenômenos (em geral, complexos) podem ser divididos e modelados em partes menores, ou seja, reduzidos. Desse modo, tais partes são recombinadas a fim de fornecer uma descrição do todo (p. 133).

Conforme excerto acima, a perspectiva reducionista ou de simplificação dos fenômenos do mundo, adota a premissa de que tudo no mundo pode ser explicado como resultante de fenômenos simples e reduzidos, como teorias, fenômenos, objetos e significados complexos. Essas bases conceituais foram inicialmente introduzidas por Galileu e Newton, sendo incorporadas posteriormente na essência do método científico. Para Larsen-Freeman e Cameron (2008), ao realizar uma simplificação excessiva do mundo, a resposta é fragmentada e dispersa, nega a totalidade. Em contraste, a TSDC abraça a complexidade, a interconectividade e o dinamismo, e torna a mudança um aspecto central para a teoria e o método. Nessa perspectiva, a TSDC tem como objetivo explicar como as partes em interação de um sistema complexo dão origem ao comportamento coletivo do sistema e como esse sistema interage simultaneamente com seu ambiente.

Segundo Larsen-Freeman (2017), a TSDC torna-se um modelo teórico mais compatível com o contexto dinâmico contemporâneo, complexo por natureza, considerando a globalização, a mobilidade populacional, os fenômenos climáticos, a interconectividade e a inovação

tecnológica em geral. Todos esses sistemas dinâmicos e ecológicos fazem com que a TSDC se torne uma teoria compatível com a visão de ciência atual como um todo, como se pode verificar, por exemplo, no campo da LA contemporânea. A natureza transdisciplinar da LA encontra uma aproximação muito forte com a TSDC que também é transdisciplinar. Ao adotar esse direcionamento epistemológico, a LA acompanha o desenvolvimento da ciência que caminha para a complexidade. Nesse sentido, Granetto (2015) aponta que:

A pesquisa em LA sob o aspecto da transdisciplinaridade significa que ela deve ser abordada como uma alternativa epistemológica para lidar com a complexidade do mundo contemporâneo, em que cada disciplina observa um mesmo fenômeno a partir de seu ângulo de visão particular, com o intuito de fornecer uma contribuição diferente para melhorar um mesmo conceito, exigindo uma contextualização maior, o que demonstra que, por mais distante que tudo possa parecer, de alguma maneira o todo se relaciona (p. 462).

Conforme o excerto supracitado, por intermédio da transdisciplinaridade, a LA produz uma certa interação dinâmica entre as diversas áreas do conhecimento, para investigar seu objeto de pesquisa, integrando diferentes campos de conhecimento.

Em consonância com esse pensamento, Scheifer (2013) salienta que:

A transdisciplinaridade, por permitir que se vislumbre e se trabalhe com a complexidade de maneiras não redutíveis, parece ser compatível com o projeto da LA contemporânea de compreender as vicissitudes sociais, históricas, culturais, espaciais e tecnológicas de um mundo em constante e acelerada mudança. Creio que o pensar transdisciplinar, desde que imbuído de um compromisso ético, talvez possa combater o que Morin (2008) chama de “inteligência cega”, aquela que, ao separar, reduz o caráter complexo do mundo a fragmentos desunidos, fraciona os problemas e unidimensionaliza o multidimensional. É na contramão dessa inteligência inconsciente e irresponsável, porque incapaz de encarar o contexto e complexo planetários, que a transdisciplinaridade se orienta (p. 936).

De maneira análoga ao excerto, Celani acrescenta que a “transdisciplinaridade envolve mais do que a justaposição de ramos do saber, envolve a consistência de um estado de interação dinâmica” (CELANI, 2007, p. 117). Nessa direção, é pertinente observar o que Larsen-Freeman (2017, p. 15) afirma sobre a TC, pois conforme a autora, ela sentiu ter encontrado a lente e as ferramentas teóricas que estavam faltando no campo da LA. Tais aspectos amplamente observados pela autora, permitem que pesquisadores da LA e outras ciências rastreiem e descrevam padrões emergentes em sistemas dinâmicos complexos.

Dessa maneira, Larsen-Freeman e Cameron (2008) destacam que a TSDC, para a LA, é um sistema complexo dinâmico, de modo que sua trajetória não-linear de desenvolvimento vai continuar a selecionar, adaptar e estabilizar conceitos. Quando tomamos isso para as práticas de ensino, é preciso considerar a amplitude de variáveis presentes nesse processo colaborativo, dinâmico, longitudinal e multifacetado. São essas as contribuições que Larsen-Freeman (1997) trouxe para ressignificar as práticas de pesquisa e ensino no campo da LA.

Nessa direção, torna-se interessante a observação de Chan (2001, p. 1) quando afirma que, para tentar definir o que seria a complexidade, poderíamos dizer que ela resulta da inter-relação, interação e interconectividade de elementos dentro de um sistema e entre um sistema e seu ambiente. Conforme essa autora, a complexidade é constitutiva do mundo, isto é, os sistemas dinâmicos não são da ordem do estático, nunca são estáveis o tempo todo, mas estão sempre sujeitos a mudanças no tempo e no espaço. Nessa perspectiva, a língua, vista como uma prática social, é um exemplo de um sistema dinâmico adaptativo complexo, não linear, pois está sempre em mudança, com suas variáveis que estão em constante movimento e com as influências que sofre de outros sistemas, como o social, econômico, cultural, dentre outros.

Esse mesmo entendimento também se verifica na fala de Petraglia (2011, p.51), quando o autor traz um destaque do pensamento de Morin que corrobora essa discussão, afirmando que existe a:

Necessidade e a urgência de um modo de pensamento que seja complexo, em todas as sociedades do globo e nas diversas áreas do saber, para que se compreenda que os limites e as insuficiências de um pensamento simplificador não exprimem as ideias de unidade e diversidade presentes no todo.

Nesse sentido, a autora supracitada aponta ainda que, é necessária uma problematização da complexidade do real, para que seja construído um conhecimento multidirecional, dando ênfase ao caráter complexo da interatividade, contribuindo, portanto, com pensamentos anteriores amparados na ciência clássica.

Conforme diz Morin (2001, p. 51-52), a complexidade “À primeira vista, é um fenômeno quantitativo, a extrema quantidade de interações e de interferências entre um número muito grande de unidades”. Isto é, qualquer sistema que tenha a capacidade de auto-organização, um sistema vivo, poderia combinar uma quantidade muito grande de componentes, quer de moléculas num organismo celular, quer de células no organismo.

Nessa direção, é plausível mencionar que um sistema é produzido por um conjunto de componentes que interagem de maneiras específicas para criar alguns estados ou formas em um ponto particular no tempo (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p. 26).

A teoria da complexidade é uma teoria de sistemas. Este pensamento parte do pressuposto de que um sistema é complexo a partir de comportamentos que emergem das interações de seus componentes. Nessa direção, o comportamento emergente é não linear, o que significa desproporcional ao seu fator causal. Sobre esse aspecto, Larsen-Freeman e Cameron (2008) pontuam que os elementos ou agentes em um sistema complexo mudam e se adaptam em resposta ao feedback. Eles interagem de maneiras estruturadas, com interações que às vezes levam à auto-organização e à emergência de novos comportamentos.

Como se pode verificar, as autoras argumentam que ocorrem mudanças e adaptações de acordo com as interações entre os agentes ou elementos, que levam o sistema à auto-organização e à emergência de novos comportamentos. Esses fenômenos ocorrem num mundo dinâmico, geralmente longe do equilíbrio. Nesta perspectiva, os sistemas complexos são conceituados como dinâmicos e/ou adaptativos. Para destacar o fato de que eles mudam e aprendem ao longo do tempo, estes sistemas são chamados de “sistemas adaptativos complexos” (HOLLAND, 1995).

Ainda de acordo com Larsen-Freeman e Cameron (2008), em um sistema complexo, há conexão entre atividades em diferentes escalas de tempo e em diferentes níveis de organização social e humana. Desse modo, os diferentes níveis e escalas não se mantêm em uma relação hierárquica entre si, na qual os que estão no topo influenciam os que estão mais em baixo (modelo top-down). A influência de um nível ou escala em outro pode funcionar de qualquer forma, e pode ser melhor pensar neles como “aninhados”, ou seja, agrupados e simultaneamente influenciados, isto é: não se trata de uma relação de causa e efeito como postulado pelo pensamento reducionista, mas sim, de uma relação de reciprocidade, conforme nos orienta Larsen-Freeman (2017).

Para Chan (2001, p. 1), os sistemas dinâmicos complexos podem ser naturais, como o cérebro, a sociedade etc., ou artificiais, como a inteligência artificial, sistemas de computador etc. Sendo assim, são caracterizados por comportamentos complexos que emergem como resultado de interações espaço-temporais não lineares entre muitos componentes sistêmicos em diferentes níveis de organização.

Desse modo, os estudos com base na TSDC, consideram que não é adequado separarmos o indivíduo do seu contexto, conforme Larsen-Freeman (2017), a teoria considera estudar o

“indivíduo atuando no contexto” como uma unidade inseparável. Nesse sentido, os dois são afetados e transformados pelas experiências que vivem e afetados por influências externas.

Nessa ótica, por possuir estratégias interdisciplinares e transdisciplinares, os sistemas dinâmicos complexos podem ser aplicados como metáfora na LA, para explicar fenômenos de língua(gem), pois, como pontua Moita Lopes (2006), o linguista aplicado deve se situar na fronteira entre diversas áreas do conhecimento. Para o autor, o pesquisador não só deve fazer diálogos transdisciplinares e manter uma visão global sobre o fenômeno que analisa, mas também, se engajar e envolver-se com o objeto. Conforme este autor, o conhecimento de quem não considera as vozes daqueles que vivem as práticas sociais, não pode dizer nada sobre elas, finalizando, portanto, a pesquisa como um ato social (MOITA LOPES, 2006, p.101).

Sobre essa discussão entre o contexto e os sujeitos que o compõem, Larsen-Freeman e Cameron (2008) afirmam que é necessário aprofundar a relação entre sistema e contexto, para resolver a aparente contradição de que, para entender um sistema, precisamos entender o contexto em que ele opera, enquanto ao mesmo tempo, o sistema e o contexto também são inseparáveis. Contexto é o "aqui e agora" 'em que um sistema está ativo, ou seja, é a "[...] ação realizada dentro da qual um evento é incorporado (DURANTI; GOODWIN, 1993, *apud* LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008). Toda mudança em um sistema é influenciada pelo contexto. Nesse sentido, as autoras citam como exemplo o seguinte:

Quando alguém caminha sobre um campo, todo momento de caminhar envolve adaptação do corpo ao contexto, na forma da superfície do solo e de tudo o que é visto ou percebido. A ação de caminhar muda se houver pedras no caminho, se o chão ficar molhado ou lamacento, se o caminho se tornar mais íngreme ou inclinar-se em uma esquina. A adaptação contínua do corpo como sistema permite ao caminhante atravessar com sucesso e transformar o campo no processo. Da mesma forma, em um idioma que usa a situação - por exemplo, se alguém que estiver de férias tentando usar o idioma local para comprar pão, o uso da linguagem é continuamente adaptado para levar em conta fatores contextuais, como outras pessoas na loja, seu relacionamento e histórico, a posição do pão desejado em uma prateleira, a atitude do lojista ou o idioma de audição usado por outros clientes. Essas adaptações, por sua vez, afetam o contexto de uso (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p. 34).

A partir do exemplo acima, ao adotar uma perspectiva complexa para investigar o contexto em sistemas humanos, incluindo sistemas relacionados à linguagem, implica nesta investigação considerar a conexão do social, físico e cognitivo, tudo que está envolvido no processo. A partir disso, é oportuno frisar que sistemas complexos são abertos e não separados do contexto, mas interagem com fatores contextuais à medida que mudam com o

tempo. Portanto, precisamos de uma visão incorporada da atividade mental, incluindo o uso e processamento da linguagem, em que a mente é vista como se desenvolvendo como parte de um corpo físico constantemente em interação com o ambiente físico e sociocultural, com essa interação contribuindo para a natureza emergente da mente (GIBBS 2006, *apud* LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008).

Outra questão que Larsen-Freeman (2017, p. 32) pontua, é o fato da distinção entre um sistema e seu ambiente. Segundo a autora, essa ‘fronteira’ é importante para as pesquisas que usam a TC, mas não é algo fácil de ser percebido. Ela cita Cilliers (2005, p. 612) quando diz que: “[...] os limites ainda são necessários se quisermos falar dos sistemas e seus significados – eles são, de fato, necessários”. Ou seja, para esta autora “Como tudo está sempre interagindo e em interface com outros ambientes organicamente, as noções de “dentro” e “fora” de um sistema nunca são simples ou incontestáveis” (CILLIERS, 2001, p. 142).

Feitas essas considerações teóricas sobre os TSDC, na seção que segue apresento as categorias de análise que serão mobilizadas nessa pesquisa para dar visibilidade ao funcionamento complexo das práticas de formação continuada no CEFAPRO do polo de Pontes e Lacerda, a partir das práticas de formação continuada dos professores de LI.

1.2 A Ciência da Complexidade e Alguns Princípios

Para a construção desse subtítulo, apresento as categorias de análise que emergiram nos diferentes estudos nas mais diversas áreas do conhecimento e que possibilitam, quando mobilizadas, dar visibilidade ao funcionamento dinâmico dos níveis de complexidade do fenômeno em estudo. Na área da LA, tais categorias assumem uma natureza metafórica.

Para Stone (1998), quando alguém se depara com um fenômeno incompreensível é muito comum que ela recorra a uma metáfora para ajudá-la em sua compreensão. Isso significa modelar o desconhecido em termos do que é conhecido, permitindo ao sujeito a compreensão de fenômenos conceituais complexos, que lhe escapam. A metáfora é um recurso de linguagem (estilístico, linguístico, retórico) empregado para designar um objeto ou qualidade através de uma palavra que denomina outro objeto ou qualidade, que mantém com o primeiro uma relação de semelhança. Para Stone, a história das ciências é bastante rica em exemplos de metáforas que contribuíram para novos entendimentos, porém, ele observa que o uso de metáforas na construção teórica não está livre de riscos. Isso ocorre porque uma metáfora pode ser rica ou pobre. Ela é rica quando permite assumir propriedades ou conexões onde nada existia e é pobre

quando se revela como um aspecto crucial para um fenômeno novo, porém, sua utilização acaba por escamotear a verdadeira dimensão do fenômeno ao qual se refere.

Outra dimensão apresentada para o papel da metáfora, enquanto figura de linguagem, é defendida por Lakoff e Turner (1989). Para os autores, a metáfora é um recurso que possibilita ao sujeito fazer comparações seletivas com destaque às qualidades que ele considera importante em seu uso. Ela configura-se em uma ponte que liga domínios semânticos diferentes permitindo ao sujeito novos caminhos de compreensão. Nesse sentido, a metáfora é uma forma de expandir os significados de palavras para além de seu sentido literal e abstrato. É uma maneira de o sujeito expressar seu pensamento abstrato em termos simbólicos. Segundo os autores, a metáfora é um recurso linguístico tão importante que determinadas conceitualizações somente emergem através dela.

Com o propósito de dar visibilidade aos níveis de complexidade da pesquisa em questão, apresento e descrevo as categorias que considero serem plausíveis para a análise dos fenômenos aqui em estudo. Trata-se de conceitos gerais que, metaforicamente, exprimem as diversas relações que pretendo estabelecer com os fatos dessa investigação.

No livro “A ordem oculta: como a adaptação gera a complexidade”, Holland (1997), descreve o funcionamento dinâmico dos sistemas por ele estudados, com base em quatro propriedades e três mecanismos. Para o autor, as quatro propriedades (agregação, não-linearidade, diversidade e fluxos) são aspectos inerentes aos sistemas denominados por ele de Sistemas Adaptativos Complexos² (SAC), sendo que sem elas é impossível assegurar a natureza de um SAC. Já os três mecanismos (marcas/marcação, modelos internos e blocos constituintes), referem-se aos dispositivos usados pelos agentes para desenvolver melhor suas funções no sistema.

A partir de agora, apresento alguns princípios importantes para serem mobilizados ao realizar uma pesquisa com base na abordagem da complexidade.

1) **Não-linearidade:**

De acordo com Holland (1997), a não-linearidade significa que não é possível apenas conjecturar o impacto no sistema de cada um dos componentes individuais (agentes) de maneira isolada. Assim, quanto maior o nível de complexidade do sistema e as possibilidades de interações entre os elementos ativos, mais facilmente o SDC percorre rumo à não-linearidade. Em relação aos agentes, “[...] essas interações não-lineares tornam quase sempre o comportamento do agregado mais complicado do que seria de prever” (HOLLAND, 1997, p.

² Posteriormente, Larsen-Freeman (2017) define a TSDC como uma teoria de sistemas dinâmicos. Assim, opto pelo uso da sigla SDC, correspondente a Sistemas Dinâmicos Complexos.

47). Dessa forma, o sistema como um todo estará sempre enfrentando desafios para alcançar novos níveis de organização.

Podemos afirmar que a dinâmica interacional dos agentes reverbera no comportamento global dos SDC em diferentes escalas de tempo, aumentando a sua complexidade. Assim, o comportamento final do sistema não pode ser explicado pela análise e descrição dos comportamentos das partes agregadas, mas a partir de um olhar atento sobre as minúcias no processo de interação dos agentes. Essa característica é extremamente pertinente e necessária a se observar neste estudo, pelo fato de que *“As não-linearidades significam que as ferramentas de pesquisa mais úteis para a generalização de observações no campo teórico ficam fortemente prejudicadas”* (HOLLAND, 1997, p.28).

Para Larsen-Freeman (1997), um sistema não linear é aquele em que o efeito é desproporcional à causa. Ele pode as vezes mostrar linearidade, porém, em outras vezes, pode reagir de uma maneira que fique desproporcional à causa. Um simples gatilho, que ocorre sempre, pode ser o bastante para gerar uma grande convulsão no sistema, ou jogar o sistema inteiro dentro de um estado caótico e imprevisível.

A imprevisibilidade se dá porque pelo efeito da natureza não-linear que marca a dinâmica da trajetória do sistema, é uma constata e por isso não é um elemento de análise dos SDC. A busca incansável de um SDC é por pontos de estabilidade, o que confere mais segurança para que ele funcione, porém, devido aos múltiplos agentes que interagem em um ambiente de práticas sociais, em ambientes orgânicos, não há como manter este estado de equilíbrio. (NASCIMENTO, 2009, p. 62-63) A não-linearidade reflete as oscilações entre ordem e desordem, ao passo que a imprevisibilidade não.

Para Holland (1999) todo sistema complexo é não-linear, pelo fato de o sistema funcionar e se movimentar por trajetórias em que as ações e retroações dos agentes dependem de diversas interações e iterações com efeitos inesperados. O sistema pode se desestabilizar, ou ainda, se estabilizar em um ponto atrator negativo, atrapalhando o planejamento inicial e gerando frustração. Portanto, se considerados todos os elementos que compõem um sistema, essa propriedade atribui ao sistema um caráter de total imprevisibilidade, já que há inúmeras situações de complexidade das interações e relações entre os agentes e estes, com o ambiente. Nessa perspectiva, para Axerold e Cohen (1999), o grau de variação de um sistema ocorre como variedade das quantidades de tipos existentes dentro de um sistema. Desta forma, quanto maior for o grau de interação entre os agentes do sistema, maior a diversidade e efeitos gerados. Em síntese, um sistema constitui-se de agentes heterogêneos que variam o sistema, produzindo, assim, a imprevisibilidade e as soluções emergentes.

Do ponto de vista de Rand (2015), a não-linearidade é uma característica inerente aos sistemas complexos que torna os estudos desafiadores, uma vez que as interações complexas destes sistemas e o modo não-linear em que os agentes se conectam, dão origem a padrões gerais de comportamento. Dessa maneira, “sistemas complexos podem ser muito difíceis de prever, de controlar e de gerenciar” (RAND, 2015, p.45).

2) Diversidade:

De acordo com Holland (1995), a *diversidade* pode alterar imensamente o desfecho de um sistema, porque essa propriedade implica possíveis cenários que são suscetíveis a sequências inesperadas, importantes eventos improváveis e singulares. Segundo Holland (1995, p.52), a diversidade dos SDC não é acidental nem aleatória, mas a persistência de qualquer agente individual, quer se trate de uma empresa, de um organismo ou de um neurônio, depende do contexto oferecido pelos outros agentes.

Nesse sentido, cada tipo de agente constitui um nicho que é definido pelas interações que se concentram nesse agente. O autor argumenta que se removermos um tipo de agente do sistema, criando uma lacuna, conseqüentemente, o sistema responderá isso com uma cadeia de adaptações que resultarão num novo agente que preencherá a lacuna. Dessa maneira, o novo agente ocupa tipicamente o mesmo nicho que o agente eliminado e fornece a maioria das interações em falta, o que o autor chama de convergência. (HOLLAND, 2015)

Nessa perspectiva, um SDC é composto por múltiplos agentes que fazem com que o sistema desenvolva, pois a diversidade do sistema acarreta a emergência de novos padrões imprevisíveis. Holland reitera que a diversidade presente nos SDC é produto de adaptações progressivas. Cada nova adaptação possibilita outras interações e outros nichos, devido aos agentes não serem passivos e tampouco estarem isolados em um vácuo.

A diversidade pode ser observada na inter-relação entre ambiente externo e interno dos resultados obtidos do fluxo dos atratores para uma elaborada hierarquia de núcleos e regiões (variedades de categorias e experiências para a compreensão de um texto). A diversidade de comportamentos é considerada como múltiplos atratores, sendo que a diversidade é entendida como produto de adaptações progressivas, na qual cada agente ocupa um nicho que é definido pelas interações centradas naquele agente. Se por algum motivo, o agente é removido, há uma cascata de adaptações que gera novidades constantes.

Segundo Axerold e Cohen (1999), o grau de variação de um sistema ocorre como variedade das quantidades de tipos existentes dentro de um sistema. Desta forma, quanto maior for o grau de interação entre os agentes do sistema, maior a diversidade e efeitos gerados. Em

síntese, um sistema constitui-se de agentes heterogêneos que variam o sistema, produzindo, assim, a imprevisibilidade e as soluções emergentes.

Para Holland (1999), a diversidade que se encontra nos SDC é resultado de uma sequência de adaptações, pois, a cada nova adaptação, surgem diferentes interações, com outros contextos do sistema. Se houver em um sistema a perda de um agente ou um elemento que venha a impossibilitar o seu funcionamento, o sistema responde com adaptações e direciona outro agente para que preencha o espaço aberto. A característica da diversidade também se apresenta quando ocorre o espalhamento de um agente, pois há oportunidades para novas interações e modificações de outros agentes. Portanto, um SDC é constituído por agentes múltiplos e isso é o que faz com que o sistema evolua, pois a variedade do sistema provoca a emergência de novos padrões, que são naturalmente não-lineares e imprevisíveis.

Paiva (2010) exemplifica a respeito dessa propriedade, ao citar o comportamento dos leitores, afirmando que cada leitura é uma nova leitura, “[...] pois mudam-se o tempo, o espaço, e os conhecimentos prévios, muda-se o leitor e muda-se também a leitura, pois cada leitor produz um texto diferente, fruto de adaptações do sistema”.

Para Brent Davis e Elaine Simmt (2003), a diversidade interna refere-se à ideia de que as partes ou membros de um sistema têm diferentes capacidades. Diversidade “É o grau de variação em um sistema” (YARIME; KHARRAZI, 2015). Quando há um alto nível de diversidade, existem mais oportunidades para um sistema desenvolver respostas novas e criativas para situações diversas. Num certo sentido, a diversidade interna representa as respostas possíveis às circunstâncias emergentes e, assim, a sua qualidade assegura a sobrevivência do sistema.

A diversidade interna, como propriedade dos SDC, também está relacionada a estudos que investigam a criatividade dos grupos humanos. Por exemplo, uma situação em que diversos indivíduos se reúnem para resolver um problema (por exemplo, no local de trabalho) pode começar com o pensamento divergente, mas, eventualmente, as ideias devem convergir para resolver o problema em questão. Se por um lado, as diferentes bases de conhecimento de um grupo diversificado podem fornecer diferentes perspectivas para apreciação. Por outro, a diversidade pode ser tão grande a ponto de prejudicar o esforço dos indivíduos para entender as ideias e visões diferentes a fim de se chegar a uma solução. Já em relação à variedade existente nos sistemas dinâmicos complexos, Axelrod e Cohen (1999) a descrevem como a quantidade de tipos dentro do sistema. Um sistema complexo possui diversidades de agentes ou acontecimentos que podem atingi-lo ou alterá-lo de maneira significativa.

3) Fluxo:

Outra propriedade criada por Holland (1997), o *fluxo* é considerado o meio de comunicação entre os agentes nos SDC, organiza-se por meio de uma rede de nós. Nesses nós, acumulam-se os agentes agregados; os fluxos são as trocas estabelecidas entre os agentes. Segundo o autor, os fluxos e as redes não são fixos no tempo. “São padrões que refletem adaptações em mudança, à medida que o tempo decorre e a experiência se acumula” (HOLLAND, 1997, p.48). Isto é, os fluxos são trocas estabelecidas entre os agentes e representam o movimento dos recursos e bens entre os nós formados pelas ligações dos agentes.

Essas são as quatro propriedades estabelecidas por Holland (1997). Apresento a partir de agora os mecanismos: Marcas/Marcação, Modelos Internos e Blocos Constituintes, características relevantes criadas por Holland (1997) ao estabelecer os princípios fundamentais dos Sistemas Adaptativos Complexos.

4) Emergência:

Uma das principais características dos SDC é a *emergência*. Ela está relacionada ao pensamento de que “a ação do todo é maior do que a soma das partes” (HOLLAND, 2014). Isso ocorre porque os Sistemas Dinâmicos Complexos são, impreterivelmente, constituídos por agentes diversos e heterogêneos. Nessa mesma ótica, Rand (2015) assevera que os agentes têm suas próprias propriedades e ações, porém, uma propriedade emergente é algo que definitivamente não pode ser analisado pela inspeção de qualquer um dos agentes de maneira fragmentada e individual. No entanto, a emergência é o resultado de um processo das interações dos diferentes agentes e que apenas pode ser observada em nível populacional. Trata-se de um efeito, produto momentâneo em uma determinada fase do sistema.

5) Sensibilidade ao *Feedback*:

Outra propriedade relevante dos SDC é a retroalimentação ou *feedback*, pois as propriedades emergentes retroalimentam-se e afetam decisões individuais dos agentes. As ações são mediadas por aspectos internos e externos ao sistema, como, a igreja, a escola, a família, distância, entre outros. Conforme Yarime e Kharrazi (2015, p.141) “O termo *Feedback* está relacionado à transferência de informações, ocasionando mudanças em uma parte do sistema para outras partes”. Dessa maneira, um SDC mantém fortes mecanismos de *feedback* para reconhecer novos estímulos, regular a dinâmica do sistema e alterar de uma trajetória para outra. Nesse sentido, os mecanismos de *feedback* são fundamentais para a resiliência e a sobrevivência dos sistemas, pois, essa retroalimentação leva o sistema/agentes à aprendizagem e auto-organização para diferentes soluções ou atratores, conforme aparecem novas condições.

A sensibilidade ao *feedback*, como uma das propriedades dos sistemas complexos, indica que o sistema é suscetível às reações que provoca. Como o sistema comporta trocas materiais e energéticas com o exterior, seus elementos se reorganizam entre si a partir da desordem. Isso acontece porque os sistemas complexos são altamente sensíveis ao *feedback*, ou seja, o que aconteceu anteriormente pode influenciar um acontecimento atual.

Para Shucart (2003), o “*feedback*” atua como um “regulador cibernético da taxa de variação”. Em um grupo de aves migratórias, cada uma é sensível aos movimentos das demais. Elas se organizam inconscientemente a fim de formar um bando de aves em voo. Isso permite que elas percorram longas distâncias, garantindo a sobrevivência das espécies. Segundo Waldrop (1992, p. 11), “grupos de agentes, em busca de acomodação mútua e auto consistência, conseguem, de alguma forma, transcender-se, adquirindo propriedades coletivas – como a vida, o pensamento e o propósito –, que não poderiam ter individualmente”.

6) Controle distribuído:

Segundo Chan (2001) a propriedade *controle distribuído* ocorre devido ao fato de não existir um mecanismo único de controle central que rege o comportamento do sistema. Embora exista coerência entre a inter-relação dos elementos do sistema, o comportamento geralmente não pode ser explicado como a soma das partes individuais.

7) Conectividade:

Para Chan (2001), a complexidade resulta da interação dos elementos no sistema e entre o sistema e seu ambiente. Isso significa que uma decisão ou ação realizada por uma parte dentro do sistema influenciará todas as outras partes relacionadas ou interconectadas, porém de modos diferentes. As formas em que os agentes em um sistema complexo se relacionam uns com os outros é fundamental para a sobrevivência do sistema. A conexão estabelecida entre formador e professores no Centro de formação deve ser ativa para que o sistema de formação continuada perpetue e possa oferecer formação de qualidade para os professores.

8) Dependência sensível às condições iniciais:

Os SDC possuem uma dependência sensível às condições iniciais (LORENZ, 1963). Isso significa que pequenas mudanças nas condições iniciais podem causar consequências imprevisíveis no sistema, mesmo se tudo no sistema está conectado de uma determinada maneira. Essas mudanças podem ter um impacto profundo surpreendente sobre o comportamento em geral do sistema ou, de igual maneira, um enorme problema pode surgir e não o afetar. Pela imprevisibilidade do mundo, não há possibilidade de certezas científicas, o que é próprio de sistemas “simples”, como os motores e dispositivos elétricos. Sistemas reais, especialmente os organismos vivos, são de comportamentos imprevisíveis. Controle e previsão

de longos períodos não são possíveis em sistemas complexos.

Uma das principais razões para o comportamento imprevisível dos sistemas complexos é a dependência sensível das condições iniciais. Uma mudança significativa nas condições iniciais pode ter vastas implicações no comportamento futuro. Esse comportamento com diferentes condições iniciais, não importa o quão simétricas, variam exponencialmente com o passar do tempo. Nesse sentido, ocorre o fenômeno conhecido como “efeito borboleta”, que é a noção de que uma borboleta que bate as suas asas num determinado lugar no mundo pode ocasionar mudanças climáticas em um lugar muito distante, podendo resultar em um tufão, por exemplo (LORENZ, 1969).

9) Auto-organização ou Adaptação:

Outra propriedade emergente de sistemas complexos é a auto-organização, em que “cada sistema cria suas próprias determinações e suas próprias finalidades” (MORIN, 2007, p.65). A complexidade nos SDC está ligada ao potencial para comportamento emergente em fenômenos complexos e imprevisíveis. Exemplos de sistemas dinâmicos complexos são: economia, ecossistemas, o cérebro humano, colônias de formigas, etc. Cada um é um sistema com uma rede interconectada de muitos agentes agindo ao mesmo tempo. Os agentes na economia podem ser indivíduos ou famílias. Em ecossistemas, os agentes são as espécies. No cérebro, os agentes são células nervosas, enquanto nos sistemas humanos, os agentes são os sujeitos sociais. Em cada sistema, cada agente está em seu meio que é produzido pelas suas interações com os outros agentes no mesmo sistema. Há uma ação e reação constante ao que os outros agentes fazem, mas nada no ambiente é fixo, estável. Os padrões globais surgem das interações individuais dos agentes, o que não pode ser previsto pela compreensão de cada agente em particular. Por exemplo, a consciência é um fenômeno emergente no cérebro, ocasionada pelas interações das células no cérebro. Qualquer comportamento coerente dentro de um sistema surge da competição e cooperação entre os próprios agentes.

Conforme Tessone (2015), os agentes não atuam isoladamente no sistema, mas eles interagem com outros agentes e é através dessa interação que surgem os fenômenos emergentes do sistema complexo. O sistema educacional, por exemplo, é composto por vários agentes, como: formadores, professores, diretores, alunos, pais, entre outros, sendo que a ação de um depende da ação do outro, portanto, esses agentes estão em interação constante.

Na interação entre os subsistemas (interação sistêmica), ocorrem as adaptações/mudanças (auto-organização) com o passar do tempo, ou seja, eles se auto-organizam. Os sistemas adaptativos complexos mudam com o tempo, e não há como determinar, exatamente, como tais mudanças acontecerão. Essas mudanças são influenciadas

não apenas pelas condições iniciais em que elas surgem, mas também porque os sistemas adaptativos complexos se adaptam, se auto-organizam, à medida que recebem feedback. Como esses sistemas são abertos a novas matérias e energias, ao passo que evoluem, a absorção de energia do ambiente aumenta sua ordem e sua complexidade. Assim, essas mudanças que acontecem, natural e automaticamente nos sistemas são definidas como processo de auto-organização. Os elementos reorganizam-se entre si e com suas interfaces, para atingirem melhor os objetivos do sistema.

Para Larsen-Freeman (1997) os SDC são adaptativos devido à capacidade de seleção natural e de auto-organização. Isso significa que aprendem, ao longo do tempo, a reagir ativamente às variações no seu ambiente. Segundo Waldrop (1992, p. 11), esses sistemas são adaptativos porque não respondem apenas passivamente aos eventos, mas “[...] eles tentam, de forma ativa, converter tudo o que acontece para a sua própria vantagem”.

De maneira análoga, Holland (1997) acrescenta que os sistemas complexos são compostos por agentes em constante interação e descritos com base em regras e estímulos. Portanto, os agentes adaptam-se, mudando as regras à medida que as interações se complexificam no sistema. O autor afirma que nesses sistemas complexos, uma parte importante do meio de qualquer agente adaptável é constituída por outros agentes adaptáveis, assim, uma parte dos esforços da adaptação de qualquer agente é despendida na adaptação a outros agentes adaptáveis. O comportamento dos agentes é, de certa forma, ligado às inter-relações e eventos do sistema.

Ainda de acordo com Chan (2001), os sistemas são constituídos de muitos componentes que interagem e mudam a sua estrutura em resposta às pressões externas e internas. Assim, esses sistemas criam novidades, se auto-organizam, evoluem, e adaptam a um ambiente em mudança, gerando mais complexidade no processo.

10) Dinamicidade:

A seguir, descrevemos mais características que consideramos importante para esse estudo. Tais elementos são referenciados por Larsen-Freeman em seus estudos da língua enquanto um sistema dinâmico complexo. Para a autora, os sistemas são *dinâmicos* por mudarem constantemente com o tempo. Tais sistemas são considerados como processos ao invés de como estados, no movimento de tornarem-se ao invés de serem fixos (GLEIK, 1987).

11) Complexidade:

Outro aspecto amplamente mencionado pela autora é o caráter *complexo* da linguagem e dos sistemas sociais, pois esses sistemas são considerados complexos por duas razões: Primeiro, sistemas complexos frequentemente, mas não sempre, compreendem muitos

componentes ou agentes. Por exemplo, o cérebro humano compreende bilhões de neurônios; segundo, o comportamento dos sistemas complexos é mais do que um produto de um comportamento dos seus componentes individuais. Mas, em sistemas complexos, cada componente ou agente se encontra em um ambiente produzido por suas interações com os outros agentes no sistema. Está constantemente agindo e reagindo ao que os outros agentes estão fazendo. Assim, nada no seu ambiente é fixo. Isso quer dizer que o comportamento dos sistemas complexos emerge das interações dos seus componentes, não é construído em nenhum componente (LARSEN-FREEMAN, 1997, p. 143).

12) Restrição Possibilitadora:

A condição restrição possibilitadora está relacionada com os “recursos presentes em uma comunidade ecológica” (MARTINS, 2009) como a sala de aula, e dessa relação emergem regras que limitam as ações sistêmicas e, ao mesmo tempo, dão condições para que possam surgir as ações individuais e coletivas. Martins utiliza, eficazmente, a comparação feita por Van Lier (1996) entre a relação “restrições X recursos” e as regras de um jogo: sem regras, o jogo não se desenvolve.

Para Braga e Souza (2016, p. 319) “[...] as restrições possibilitadoras se referem às condições estruturais dos sistemas que determinam a aleatoriedade e a coerência, ou seja, o equilíbrio e a manutenção do foco ou propósito do sistema”. Segundo Davis e Sumara (2006), enquanto algumas limitações emergem do próprio contexto, outras são oriundas da própria estrutura do sistema ou da ação dos seus agentes. Assim, a coerência é proporcionada pelo equilíbrio entre elementos potencialmente antagonicos e complementares do sistema, sendo que há coerência na emergência complexa coordenada por regras, de maneira que o sistema se auto-organiza, devido à sua capacidade de aprendizagem, crescimento e experimentação.

13) Causalidade Recíproca:

De acordo com Larsen-Freeman (1997, 2012, 2015), Larsen-Freeman e Cameron (2008), e Van Lier (2004), os sistemas complexos são heterogêneos por serem constituídos de elementos, componentes ou agentes de diferentes tipos, sendo dinâmicos por apresentarem constantes mudanças. Ainda segundo os autores, as relações de causa e efeito em sistemas complexos não são lineares, isto é, os efeitos de determinada ação ou estado não são necessariamente proporcionais às suas causas; uma pequena alteração em algum parâmetro pode ter grandes consequências. Apesar de concordar com os autores, vale observar que o conceito de causa e efeito está filiado à dinâmica dos sistemas lineares, logo, pode possibilitar uma interpretação de uma dinâmica de natureza reducionista. Assim, no âmbito dessa pesquisa, a dinâmica complexa do sistema será marcada pelo conceito de causalidade recíproca.

Para Larsen-Freeman e Cameron (2008, p. 59), com base nas contribuições de Clark (1997) e Thompson e Varela (2001), os sistemas complexos existem como resultados de, e em certo sentido são causados por atividades individuais de suas unidades, as propriedades emergentes podem restringir a atividade das unidades em um sistema e, assim, fazer com que se comportem de maneira diferente do que se fariam de outra forma (causalidade recíproca). Para as autoras, o comportamento linguístico do indivíduo é moldado e limitado pelo sistema de interações comunicativas no qual ele é inserido (a língua) e, concomitantemente, o falante contribui para mudanças no sistema. As inovações linguísticas individuais, se forem imitadas por outros e disseminadas por uma rede linguística, podem contribuir para a mudança de uma língua. Por outro lado, o comportamento linguístico de um indivíduo é restringido pela língua que o sujeito fala, em decorrência das normas instituídas pela língua que ele deve seguir para se comunicar. Porém, as inovações podem acontecer, mesmo sendo moldadas e limitadas pelo sistema, porque o sujeito pode transgredir essas limitações.

À luz da teoria que embasa esse estudo, tomo a formação continuada numa perspectiva complexa para realizar a análise do sistema de formação continuada de professores de LI desenvolvido pela PF do CEFAPRO.

CAPÍTULO II

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DOS SISTEMAS DINÂMICOS COMPLEXOS

A partir da proposta desta tese, de compreender as dinâmicas das práticas de formação continuada da PF da área da LI do CEFAPRO, nesse capítulo, produzo um relato do panorama histórico da formação continuada e na sequência dos argumentos, defino a formação continuada como um sistema dinâmico complexo, bem como teço algumas considerações sobre o CEFAPRO e as proposições políticas da formação continuada, incluindo algumas mudanças ocorridas em 2021.

2.1 Panorama Histórico da Formação Continuada

A formação continuada de docentes, em particular da Educação Básica, é algo de constante preocupação e discussão dos órgãos responsáveis por políticas públicas ligadas a esta formação, assim como os estudiosos e pesquisadores da área educacional, que de alguma maneira atribuem e buscam explicações dos fracassos escolares e fatores relacionados apenas aos alunos (INFANTE, 2015). A formação continuada vem gerando muitos debates e pesquisas no âmbito acadêmico, sendo uma das modalidades que mais tem instigado a investigação e reflexão nos últimos anos. Dentre alguns estudiosos que discutem o desenvolvimento docente contínuo estão, Pimenta (2000), Nóvoa (2002, 2006, 2007), Santos (2004), Behrens (2007), Terrazzan e Santos (2007), Imbernón (2010), Alferes e Mainardes (2011), Freitas e Pacífico (2018), Sansolotti e Coelho (2019). Isso se deve ao fato de que as práticas de formação continuada são relevantes na fundamentação de uma prática pedagógica que propicie resultados mais significativos nos processos metodológicos de ensino e que contribuam para um desenvolvimento profissional mais coerente com sua atuação didática, assim como destaca Nóvoa (2002, p. 38) “[...] a formação contínua deve contribuir para a mudança educacional e para a redefinição da profissão”.

Conforme Imbernón (2010), a formação continuada passou por constante evolução ao longo do tempo, o que antes era visto como retrocesso, hoje tem outro significado. De acordo com o autor, essa evolução acompanha todos os contextos sociais e educacionais, fator característico em todos os processos sociais e histórico. No entanto, nas últimas décadas esta evolução foi ainda mais brusca, mas não vista de forma exclusiva produtiva, uma vez que se

pode afirmar que houve um “atropelo” nos processos dessa evolução, evidenciando o que pode ser chamada de “nova pobreza material e intelectual”.

Os acontecimentos e evidências das problemáticas sociais foram múltiplas, a exemplo do alto desenvolvimento tecnológico, da globalização, mudanças nas diferentes formas de comunicação, mistura de diferentes culturas e compartilhamentos de culturas entre elas, a discriminação feminina, dentre outros. Nesse contexto, no campo da educação, foi possível perceber uma falta de delimitação clara de suas funções, fator que implica diretamente na resolução dos diferentes problemas de ordem social que surgiram (IMBERNÓN, 2010).

As práticas de formação continuada, na América Latina, começaram a ser problematizadas no século passado, em meados dos anos 70. De acordo com Imbernón (2010, p. 01), o conhecimento construído sobre a formação continuada desde o ano 2000, “[...] nasce numa época de vertiginosas mudanças, na qual tudo que nasce é criado, projetado, etc., começando a ser obsoleto e ultrapassado no momento em que surge”. Sendo assim, as práticas de formação continuadas precisam ser constantemente repensadas para acompanhar as transformações no contexto social/educacional que se apresenta, permeado de incertezas e mudanças em múltiplos aspectos.

A década de 1970 teve como marco no Brasil as diferentes formas de resistência à Ditadura Militar, e no final da década, houve a mobilização de profissionais da educação e demais iniciativas para promover a resolução de uma série de problemas sociais. Conforme Imbernón (2010), de modo genérico, os estudos acerca da formação continuada analisam sobre a importância de o professor participar do planejamento dos programas de formação. É justamente nesse contexto que há a evidência do maior comprometimento e atitude docente com a formação continuada.

Ainda que a década de 1970 tenha sido um marco importante para a formação continuada, importa esclarecer que ainda não foi nesse período que houve o total desenvolvimento das metodologias para as formações, bem como, a evidência da sua importância em todo o contexto educacional. Com menor rigor e linearidade, destaca-se que os anos 70 evidenciou o que foi chamado por Imbernón de “necessidade de formação”, ou seja, aquela formação que se distanciava das propostas pelas administrações e universidades. A descaracterização da formação continuada nesse período era mostrada através da formação individual do professor, em que o profissional poderia escolher a vida formativa mais conveniente para si (IMBERNÓN, 2010).

Na década de 1980, todo o contexto neoliberal, que era notado mundialmente, influenciou de forma direta na formação continuada, pois elementos técnicos foram

introduzidos, atendendo à agora lógica racional e econômica dos Estados neoliberais. A adoção a esse modelo de formação contínua colocou o professor diante da sua própria descaracterização como profissional, pois, as administrações educacionais perceberam o caráter econômico que envolve a educação. Passou a haver, portanto, um perfil de professor exigido para o mercado, com uma lógica tecnicista, metodologias restritas ao que era indicado na época e a figura do professor autoritário em sala de aula. Conforme Imbernón:

Esses docentes foram formados no autoritarismo, com fundo positivista e com uma visão técnica de um ofício no qual havia soluções teóricas para tudo e para todos. Acreditaram nisso ou se forçaram a crer, para depois colocar tudo em quarentena. Alguns ainda não superaram isso (IMBERNÓN, 2010, p. 19).

Com o desenvolvimento industrial a exigência por parte dos governantes brasileiros em elaborar uma nova política educacional, com foco no treinamento de alunos e professores, exigiu que os especialistas em Educação recriassem programas e planejamentos de ensino com objetivo de preparar o docente para lidar com as novas tecnologias, em atendimento às exigências econômicas nacionais.

De acordo com Freitas e Pacífico (2018), a discussão sobre o conceito de formação continuada no Brasil teve ênfase nos anos 80 e 90, com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e da Lei n. 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Esses marcos regulatórios foram fundamentais para a instituições das políticas públicas educacionais com o objetivo de qualificar os professores para que estes pudessem, assim, contribuir com a qualidade da Educação Básica no país.

Nessa direção, conforme aponta Nóvoa (2007), essas mudanças institucionais foram muito significativas, pois, até a segunda metade do século XX, as pesquisas na área da educação investigavam as características do bom professor, o melhor método de ensino ou à análise do ensino no contexto da sala de aula, com foco na dimensão técnica da ação docente, excluindo as propriedades pessoais da profissão. Essa perspectiva contribuiu para a geração de uma crise de identidade docente e para o processo de desprofissionalização. De acordo com o autor, é depois dos anos 1980, que as dimensões pessoais e profissionais do professor passam a ser problematizadas e investigadas simultaneamente com as práticas de ensino.

Na década de 90, as questões com a globalização da economia e cultura, assim como o desenvolvimento tecnológico exigiu dos professores uma demanda de novos procedimentos de estudo e trabalho (ALFERES; MAINARDES, 2011). No cenário para formação continuada houve uma institucionalização da mesma com o objetivo de adequar os professores a atualidade,

possibilitando um aperfeiçoamento contínuo da sua prática tanto educacional, como social (IMBERNÓN, 2010).

Ainda de acordo com o autor,

Nessa época começaram a se desenvolver aspectos positivos: a preocupação do âmbito universitário com estudos teóricos, uma consciência maior dos professores comprometidos, que demandava uma formação na qual os professores estivessem mais implicados, o desenvolvimento de modelos de formação alternativos, como o questionamento da prática mediante projetos de pesquisa – ação, a aproximação da formação dos cursos de formação de professores, o aparecimento de grande quantidade de textos, traduzidos e locais, com análises teóricas, experiências, comunicações, assim como a celebração de encontros, jornadas, congressos e similares (IMBERNÓN, 2010, p. 20).

O campo de conhecimento da formação dos professores passa, portanto, por uma importante evolução, a qual podemos chamar, também, de ruptura de alguns paradigmas. Ainda que timidamente, começa-se a perceber a real importância da formação continuada, a compreensão de ela envolve diferentes contextos e diferentes profissionais. O professor começa a sair daquele lugar de único detentor do conhecimento e outros profissionais e instituições começam a se destacar na educação. Começa-se a validar a participação do professor em todos os processos formativos, as palavras de um especialista aparecem como iluminadoras de mentes, e o que antes era percebido como uma “inércia institucional”, passa a potencializar o aparecimento e valorização de novos elementos (IMBERNÓN, 2010).

Terrazzan e Santos (2007 *apud* Silva Neto (2012)) apontam que, especialmente no Brasil, foi observado maior reconhecimento da importância da formação continuada de professores. Esse reconhecimento foi perceptível através das pesquisas, bem como nas recomendações contidas na legislação, na implantação de programas e políticas pública. O resultado desses feitos foi a necessidade de institucionalização destes processos. Houve, portanto, o destaque do envolvimento de entidades educacionais brasileiras, a exemplo da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Fórum de Diretores de Faculdades de Educação (FORUMDIR), Associação Nacional de Administração Educacional (ANPAE), Fórum Nacional em Defesa da Formação do Professor e, o Fórum Paulista de Pedagogia.

Como apontam Alferes e Mainardes (2011), outros aspectos importantes sobre a formação continuada no Brasil, na década de 1990, referem-se à globalização da economia e da cultura e o desenvolvimento tecnológico, que exigiam dos professores posicionamentos e

respostas para as novas problemáticas. Esse fator corroborou diretamente para a evidência da necessidade de (re)direcionamento na formação e trabalho, criando as condições para a realização de novos estudos e pesquisas, favorecendo ainda mais o protagonismo das entidades e instituições educacionais no processo de formação continuada.

Conforme Pimenta (2000), as pesquisas realizadas na década de 80 mostravam que os cursos de formação de professores não preparavam os profissionais para a escola, por não partirem da análise da realidade e não possibilitarem a reflexão dos mesmos. Apesar de estudarem Psicologia e Sociologia, os professores não modificavam suas atitudes psicológicas e sociológicas necessárias para enfrentar os problemas concretos na sala de aula. A autora aponta que isso ocorre devido à ausência de projetos formativos entre as disciplinas científicas e pedagógicas, seu distanciamento da realidade escolar, além do desprestígio profissional na sociedade e nas políticas governamentais, prejudicando seriamente a formação de professores. Posteriormente, ocorreram inúmeras transformações na habilitação do magistério voltadas aos problemas que as práticas escolares apontavam e compreendeu-se que os professores precisavam de uma sólida formação teórica para que pudessem problematizar, interpretar e propor alternativas aos problemas pertinentes ao ensino, surgindo então, propostas curriculares de programas de formação continuada.

A partir disso, foram apresentadas novas propostas, leis e congressos também para o ensino médio e superior. Governos estaduais, municipais e sindicatos passaram a colocar em pauta a necessidade de melhorar a qualificação na formação dos professores atrelada às condições de trabalho e salários. No entanto, mais tarde estas condições foram abolidas dos discursos e propostas das políticas governamentais, enfatizando apenas a formação inicial e contínua dos professores.

Dentre as iniciativas governamentais em favor de um ensino de qualidade, é importante destacar um grande marco na educação a nível federal, que foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, assegurando a formação continuada a partir da década de 90. No Capítulo III da referida Lei, intitulado “da Educação Profissional e Tecnológica”, no artigo 40, lemos: “A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho”.

Em 2013 a LDB passou por uma alteração e foi incluído nela, pela Lei nº 12.796/2013, o seguinte:

Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (Lei 9.394/1996 – LDB, artigo 62B, parágrafo único).

Nos anos 2000 foram evidenciadas as necessidades de modificações na concepção e práticas da formação continuada de professores. As demandas antes apresentadas na década de 90 foram ainda maiores no Novo Milênio. De acordo com Imbernón (2010), os contextos sociais que condicionam a formação continuada refletiam uma série de conflitos, através da nova economia, influência tecnológica na cultura, visibilidade da mundialização e o envelhecimento dos professores, resultaram na chamada “crise da profissão de ensinar” e a posteriori, a crise institucional da formação. O entendimento de formação continuada adotado passou, então, a ser considerado obsoleto.

As pesquisas sobre formação continuada, no novo século, passam a apresentar um trabalho de reflexão crítica referente as práticas pedagógicas e da construção contínua da identidade do professor. Conseqüentemente, percebe-se que as pesquisas vêm evidenciando a necessidade do melhor desenvolvimento de práticas formativas ligadas aos processos reflexivos (SILVA NETO, 2012). Portanto, imaginar um processo contínuo de formação de professores, hoje, é avaliar a condução de processos que buscam a autonomia dos docentes no seu crescimento profissional e atuação prática que permita alcançar resultados significativos nos processos de ensinar e aprender (SANSOLOTI; COELHO, 2019).

Nesse sentido, em 2009 foi publicado o Decreto nº 6.755, instituindo os princípios para a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e para a Formação Continuada, como se observa no excerto “[...] a formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente” (BRASIL, 2009, p. 04).

Vale ressaltar que o professor é influenciado pelos paradigmas constituintes da sua formação inicial, mas suas metodologias e práticas pedagógicas sempre estão em desenvolvimento na sua jornada profissional, outras concepções são construídas no processo de formação continuada. Alguns professores de níveis de ensino distintos buscam formação teórica e pedagógica em cursos de pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado), assim podem reconstruir seus paradigmas de ensino fundamentados em diferentes abordagens/concepções. Porém, programações apresentadas em eventos específicos não reverberam em desenvolvimento profissional considerável, conforme Behrens:

[...] as instituições educacionais procuram ofertar os cursos e as palestras estanques, principalmente no início do ano letivo, mas poucas são as instituições que desenvolvem um programa contínuo de formação de professores. Acreditam que estes momentos isolados resolvem esta problemática. No entanto, a experiência vivenciada por trinta anos com os professores universitários permite afirmar que os pequenos e poucos encontros não subsidiam o preparo e a mudança da prática pedagógica (BEHRENS, 2007, p. 441).

Nesse sentido, para promover uma formação de relevância para a docência, a autora supracitada defende um programa contínuo de formação. Desta maneira, o professor pode participar de cursos com proposições mais extensivas, como os cursos de *Lato Sensu* que possam oferecer caminhos para sua prática e qualificação docente.

Para exemplificar esse funcionamento trago, então, o Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), um curso para professores, inicialmente, apenas de Língua Portuguesa que lecionam no ensino fundamental público. Foi aberto pelo Ministério da Educação em rede Nacional, em agosto de 2013. É ministrado por 34 instituições de educação superior públicas. O mestrado profissional tem 360 horas e duração de dois anos, o conteúdo a ser estudado inclui linguagem e letramento, com a elaboração de projetos e de tecnologias da educação. O PROFLETRAS visa à capacitação de professores de Língua Portuguesa e de outras áreas para o exercício da docência no Ensino Fundamental, com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no País.

Ainda em relação à programas contínuos de formação, como mais um exemplo de uma ação relevante no Brasil, desde 1995, temos o programa “A formação contínua do professor de inglês: um contexto para a (des)construção da prática”, sob a responsabilidade da pesquisadora Maria Antonieta Alba Celani. Este é um Programa de formação continuada sem data prevista para o seu término. Engloba os dois outros projetos que Celani desenvolve e visa, com a parceria da Associação Cultura Inglesa de São Paulo (ACISP), contribuir para o desenvolvimento do professor de Inglês da rede pública de ensino. A ACISP financia o programa integralmente e a PUC-SP, pelo Programa de Pós-Graduação em LAEL, encarrega-se da parte acadêmico-educacional. Esta inclui pesquisas, cursos, oficinas e trabalho direto com os professores de Inglês da rede pública. O Programa existe desde 1995 e tem sido modificado a partir de avaliações periódicas.

Nesse sentido, é importante ressaltar que as práticas de ensino necessitam estar em constante mudanças para acompanhar as transformações da sociedade e das gerações de forma

a atender as demandas do contexto em que estão inseridas, como é o caso, por exemplo, das tecnologias digitais na sociedade contemporânea. Dessa maneira, outros desafios surgem e, com eles, é necessário que sejam criadas soluções criativas e inovadoras.

A formação continuada de professores, dessa maneira, possibilita o processo de desenvolvimento da profissão professor, a qualificação do corpo docente em relação aos currículos da Educação Básica. Assim, são apresentadas novas metodologias de ensino, formas de resolver problemas e tomar decisões e novos modelos ou tendências pedagógicas. Ou seja: com as formações continuadas os professores podem estar familiarizados com as mais atuais propostas de ensino e aprendizagem. Sendo assim, esse seria o objetivo principal dessas ações de formação pedagógica, que os professores possam inovar nas práticas dentro de sala de aula e os alunos possam aprender conteúdos mais contextualizados e relacionados às demandas da sociedade contemporânea, proporcionando inovação para a instituição.

De acordo com Rodrigues e Estevez,

A formação não se esgota na formação inicial, devendo prosseguir ao longo da carreira, de forma coerente e integrada, respondendo às necessidades sentidas pelo próprio professor e às do sistema educativo resultantes das mudanças sociais e/ou do próprio sistema de ensino (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p. 41).

Nesse sentido, Nóvoa (1992, p. 25) destaca que “A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimento ou de técnicas), mas sim por um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”. Por isso, “é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência”. Dessa maneira, na atual Sociedade da Informação em que vivemos, em que a imprevisibilidade e a incerteza se fazem presente, é necessário desenvolver uma proposta contemporânea de formação continuada de professores para preparar esses profissionais num processo que contemple a teoria e a prática, com a experimentação de metodologias inovadoras na construção de conhecimentos.

Nóvoa³, em uma palestra aqui no Brasil, argumenta que a formação continuada deve ser centrada na prática, pois o *know how* é muito importante para o sucesso da prática pedagógica docente.

³ Nóvoa colaborou com o referencial teórico da política pública de formação, além participar da formação dos profissionais da Superintendência de formação e dos formadores e equipe gestora dos CEFAPRO, através de alguns encontros e palestras que proferiu desde 2009, nos Seminários e Encontros de Formação dos Profissionais dos CEFAPRO promovidos pela Secretaria de Educação do Estado de MT.

O segundo desafio é a formação mais centrada nas práticas e na análise das práticas. A formação do professor é, por vezes, excessivamente teórica, outras vezes excessivamente metodológica, mas há um déficit de práticas, de refletir sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer. É desesperante ver certos professores que têm genuinamente uma enorme vontade de fazer de outro modo e não sabem como. Têm o corpo e a cabeça cheios de teoria, de livros, de teses, de autores, mas não sabem como aquilo tudo se transforma em prática, como aquilo tudo se organiza numa prática coerente. Por isso, tenho defendido, há muitos anos, a necessidade de uma formação centrada nas práticas e na análise dessas práticas (NÓVOA, p. 14, 2006).

Segundo o excerto acima, a maioria dos professores necessitam desenvolver práticas de ensino na sua formação continuada, pois muitos já possuem a concepção teórica. Sendo assim, defendemos aqui uma formação que tenha a prática como principal objetivo, pois de nada vale apenas estudar a teoria sem aplicar durante as formações para que haja uma adaptação no fazer pedagógico por meio da aprendizagem de procedimentos metodológicos. Essa prática ainda deve ser avaliada de maneira colaborativa entre os colegas professores e o professor formador, para que a análise da ação sirva para aprimorar ainda mais a prática pedagógica.

Nesse sentido, Santos aponta que:

A formação continuada é vista, portanto, como importante condição de mudança das práticas pedagógicas, entendidas a partir de dois aspetos: o primeiro como processo crescente de autonomia do professor e da unidade escolar e o segundo como processo de pensar-fazer dos agentes educativos e, em particular, dos professores com o propósito de concretizar o objetivo educativo da escola (SANTOS, 2004, p. 43).

Sendo assim, no processo sistêmico de formação continuada, as práticas de ensino são essenciais à transformação do professor e esse é o caminho para uma reestruturação nos serviços prestados à educação. Outro fator importante é a autonomia do professor para aperfeiçoar sua metodologia de ensino. Além disso, a reflexão sobre suas práticas pedagógicas, a partir de uma autoavaliação e uma avaliação colaborativa podem proporcionar um avanço significativo nas suas práticas de ensino.

A partir dessas considerações sobre o contexto histórico da formação continuada no Brasil é instituído o CEFAPRO, como um espaço sistêmico de formação do professor. Na sessão que segue, apresento então o CEFAPRO.

2.2 O CEFAPRO como Política Pública de Formação Continuada em Mato Grosso

Os Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPRO) foram criados em 1997, por meio do Decreto Estadual nº 2.007/1997, um ano após a promulgação da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Esse funcionamento aponta um alinhamento quase que imediato das políticas públicas de formação de MT de forma original e inovadora com aquilo estabelecido pela Lei Federal.

Torna-se pertinente observar que, dentre os aspectos que fomentaram a criação dos CEFAPRO, para além da LDB, foi a movimentação inicial de alguns profissionais da Educação de Mato Grosso que corroborou essa política pública, como se pode verificar na citação abaixo:

Criado após uma experiência de professores que aconteceu na Escola Estadual do Sagrado Coração de Jesus, em Rondonópolis-MT, em parceria com professores da UFMT/CUR e USP, os CEFAPROS se tornaram a junção dos programas de formação e atualização de professores – CEFAM e CEFOR. Em primeiro momento, a professora Simone Albuquerque da Rocha (UFMT/CUR) – precursora dos projetos CEFAM e CEFOR – é convidada pela SEDUC/MT para contribuir a desencadear esse novo projeto de formação e criação do centro. Junto com ela os professores Antônio Carlos Máximo (UFMT) e a professora Selma Garrido Pimenta (USP), também fizeram contribuições como consultores do projeto em busca pelo conhecimento de formações em outros estados e novas ideias para acrescentar no projeto de construção do Cefapro. A partir dessa busca, a SEDUC/MT publicou o Decreto Estadual nº 2.007/1997, que criou o Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação (GOBATTO; BERHALDO, 2014, p. 33).

Como discutido anteriormente, na década de 80, o Brasil passava por complexos problemas no âmbito da formação continuada. Para melhorar a qualidade no processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas foram criados os Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM). No Mato Grosso, o Centro só foi concretizado em 1989. De acordo com Gobatto e Beraldo (2014):

A configuração dos Cefam foi sendo definida em encontros realizados em 1982, com a presença de representantes do Ministério da Educação (MEC) e de um conjunto de instituições formadoras interessadas no assunto. Pretendia-se criar um espaço que pudesse possibilitar aos professores situações de formação, atualização e aperfeiçoamento, bem como de desenvolvimento de práticas inovadoras e pesquisa (GOBATTO; BERHALDO, 2014, p. 05).

Segundo as autoras supracitadas, dentre as escolas de Mato Grosso que desenvolveram o projeto, destacou-se a Escola “Sagrado Coração de Jesus”, que fazia parte da rede pública de ensino de Rondonópolis/MT. Isso devido ao fato de que, “as ações desenvolvidas por esta instituição incluíam encontros em que professores e alunos do curso de Magistério desenvolviam reflexões sobre o trabalho docente”.

Com o fim do Curso Normal na Escola Estadual Sagrado Coração de Jesus, em 1996, o CEFAM também foi extinto. Mas, a escola considerou fundamental prosseguir com as ações de formação continuada e criou o Centro Permanente de Formação de Professores (CEFOP).

A organização desse Centro se distinguia de outras ações até então desenvolvidas no Estado, pois foi um trabalho elaborado e gerido pelos próprios docentes, conhecedores da realidade na qual atuavam e dos problemas que enfrentavam no cotidiano da sala de aula. Esse grupo se reunia semanalmente para a discussão de melhorias em seu trabalho pedagógico e para o fortalecimento político do mesmo (GOBATTO; BERARDO, 2014, p. 06).

A proposta de educação continuada dos professores das séries iniciais da rede pública de ensino de Rondonópolis, foi desenvolvida pelo CEFOP durante 1996 e 1997. Essa organização não possuía vínculos institucionais com a SEDUC e se estabeleceu num espaço social e administrativo da Escola. Foi a partir desses dois programas de formação continuada, além do estabelecido pela LDB, que a SEDUC, em parceria com alguns professores convidados do CEFAM e do CEFOP, pensou e propôs os CEFAPRO, como já descrito.

Com a consolidação dos CEFAPRO e visando a sua descentralização, foram instituídos, então, por meio de decretos próprios, os 15 polos geoeducacionais, respeitando a organização estratégica no território mato-grossense com o objetivo de desenvolver trabalhos formativos e de acompanhamentos nas escolas estaduais de Mato Grosso. Cada um dos polos do CEFAPRO envolve um determinado número de municípios para o atendimento às 768 escolas da rede estadual localizadas nos 141 municípios. O atendimento inclui ainda as escolas municipais nos municípios que firmaram Termo de Cooperação Técnica junto à SEDUC (MATO GROSSO, 2019).

Figura 01: Mapa geoescolar dos CEFAPRO.



Fonte: Google imagens.

Com o Decreto nº 2.007, de 29 de dezembro de 1997, criam-se os Centros de Formação de Diamantino, Cuiabá e Rondonópolis. Com o Decreto Nº 2.319 de 8 de junho de 1998, criam-se os Centros de Formação em Alta Floresta, Barra do Garças, Cáceres, Juína e São Félix do Araguaia, enquanto o Decreto nº 53, de 23 de março de 1999, dispõe sobre a criação de Confresa, Matupá e Sinop. O Decreto Estadual nº 6.824/2005, cria o Polo de Tangará da Serra e, em 24 de dezembro de 2008, com a Lei nº 9.072, os Centros em Pontes e Lacerda e Primavera do Leste.

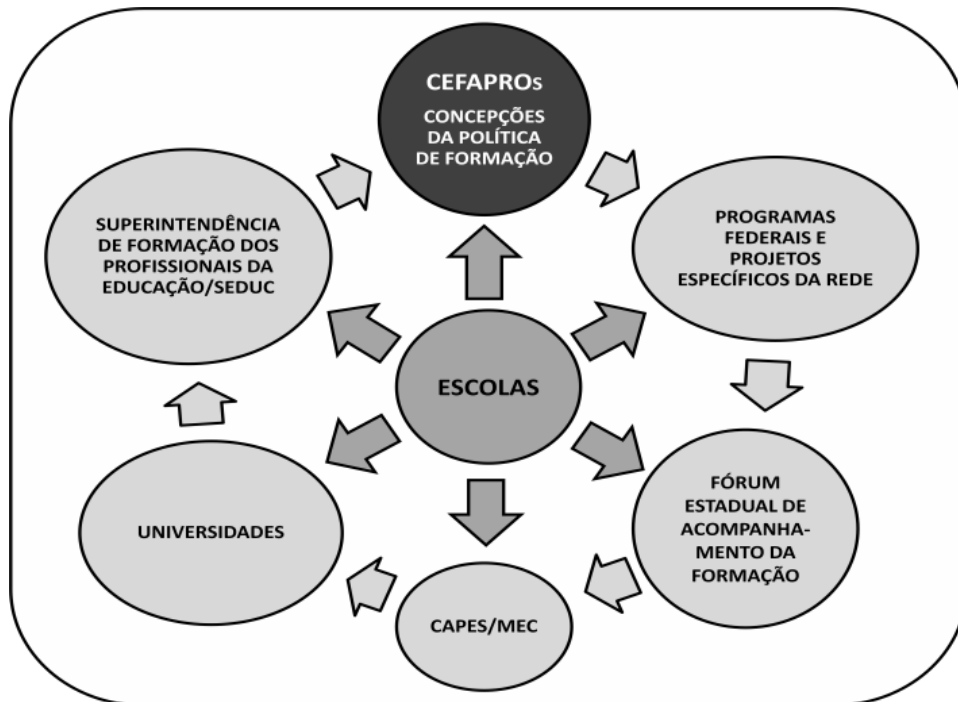
Em 27 de dezembro de 2005, por meio da Lei nº 8.405, os CEFAPRO se fortaleceram com a instituição de estrutura administrativa e pedagógica próprias. De acordo com a Lei, a finalidade dos CEFAPRO é a Formação Continuada, o uso de novas tecnologias no processo ensino-aprendizagem e a inclusão digital de profissionais da Educação Básica da rede pública estadual de ensino. Mais ainda, estabeleceu que o quadro de pessoal dos referidos Centros de Formação, deveria ser composto por professores concursados do quadro dos Profissionais de Educação Básica da SEDUC, definidos por meio de um processo seletivo interno.

Eram atribuições desses professores, em seus respectivos polos, a partir das orientações da SEDUC “[...] desenvolver projetos de formação continuada para professores da rede pública de ensino, programas de formação de professores leigos e projetos pedagógicos para a qualificação dos profissionais da educação” (MATO GROSSO, 2010, p. 18), tendo em vista promover a melhoria da qualidade da Educação Básica na rede estadual de ensino, por meio da

qualificação dos professores em serviço, inclusive dos seus professores formadores dos próprios CEFAPRO.

O funcionamento sistêmico do CEFAPRO pode ser verificado na figura abaixo:

Figura 02: Sistemas de Formação Continuada.



Fonte: Mato Grosso; Política de formação dos profissionais da educação básica (2010, p. 19).

Como podemos verificar, a figura acima mostra o sistema macro do CEFAPRO em que cada parte forma um conjunto que operacionaliza a formação continuada no MT. Isso nos mostra que a estrutura do CEFAPRO é um sistema dinâmico complexo, formado por seus subsistemas, como, SEDUC, Universidades, CAPES/MEC, Fórum Estadual de Acompanhamento da Formação, Programas Federais e Projetos Específicos da Rede e Escolas. Todos esses subsistemas formam o todo, que interligados desempenham seus papéis indispensáveis no sistema de educação do Estado.

Os resultados das avaliações (Saeb, Prova Brasil, IDEB) que medem a aprendizagem dos alunos das escolas públicas são os principais subsídios para a o Projeto de Formação Continuada, assim como a melhoria dos índices é a sua meta. No documento “Orientativo 2015 – Sala de Educador”, redigido pela Superintendência de Formação dos profissionais da Educação Básica, observamos:

Embora as avaliações externas mensurem de modo genérico a aprendizagem em um país que não possui currículo único, seus resultados podem ser utilizados para a reflexão dos profissionais da educação, uma vez que não pode haver educador impassível diante de relatórios tão desfavoráveis à educação no Brasil e, especialmente, em Mato Grosso. As avaliações internas oportunizam aos profissionais da educação o olhar mais próximo das necessidades educativas dos alunos, tendo em vista que as questões podem ser elaboradas, considerando a proposta curricular da escola, as metas elaboradas no Projeto Político Pedagógico e assumidas como compromisso coletivo para garantir a aprendizagem. Trazer os resultados dessas avaliações para o estudo na Sala de Educador como componente do diagnóstico que impõe a tomada de decisões, principalmente quando eles não se mostram satisfatórios, é o desafio primeiro para tornar os momentos formativos um estímulo à qualificação que dá sentido à profissão (MATO GROSSO, 2015, p. 01).

Porém, essas avaliações do governo não constituem todo o direcionamento dos projetos de formação continuada que são desenvolvidos no estado, mas existem os orientativos que possuem currículos que instituem alguns direcionamentos diferentes para o processo de formação continuada. É pertinente compreender que a formação continuada não é o Centro de Formação, também não é o orientativo, a política não se restringe a isso, ela envolve toda uma dimensão mais ampla, macro, que vai além das avaliações. Existem várias outras dimensões de formação que são demandadas pelo MEC e SEDUC, como também das necessidades da escola.

A formação continuada no CEFAPRO, como política de formação, não deve ser pautada apenas nos referenciais teóricos, pois de acordo com o que rege a legislação sobre a educação no Brasil, a LDB determina como “capacitação em serviço” a formação como uma constante associação entre conhecimentos teóricos e práticos. O termo “capacitação”, na LDB, remete a estratégia de formação muito utilizada pela SEDUC-MT - a oferta de cursos e oficinas muitas vezes realizados fora do ambiente escolar. Pois a formação do Cefapro vai muito além do Projeto Sala de Educador, realizado nas escolas. Ainda é relevante observar que, a cada ano, é lançado um novo orientativo para os CEFAPRO pela SEDUC – MT, o que torna o desenvolvimento das atividades dos Centros de Formação bem instáveis, mudando sempre o foco.

É importante destacar que, desde o início de 2021, o CEFAPRO passou a ser denominado Diretoria Regional de Educação-DRE. Foi criada pelo Decreto N°823 de 15/02/2021 e visa atender a necessidade de alinhar a arquitetura organizacional da SEDUC-MT e melhorar o processo de articulação técnica e educacional com os municípios.

Vale ressaltar que não compartilhamos aqui uma ótica estática de “profissão docente”, mas dinâmica, como atividade humana complexa, com características próprias, exercidas em unidades escolares que são singulares e, por isso, requerem e mobilizam novas perspectivas de ensino.

A partir de agora, descrevo as funções da PF, instituídas por leis/políticas públicas.

2.3 O Papel do Professor Formador no CEFAPRO

O artigo 9º do Decreto 1.395, de 16 de junho de 2008, define que o professor formador deve ser um professor efetivo da rede pública com graduação na sua respectiva área de atuação e com a titulação mínima de pós-graduação *Lato Sensu* (especialização) em uma área de conhecimento. Os candidatos são selecionados, com validade de dois anos, por meio de processo seletivo fixado em portaria da SEDUC. Conforme estabelecido, para o desempenho da função de formador, os mesmos recebem uma gratificação salarial correspondente a 10 horas a mais no salário normal, pois são efetivos nas escolas com a carga horária de 30 horas semanais, perfazendo assim, o total de 40 horas, de acordo com o Art. 5º, a jornada de trabalho do Professor Formador é de 40 (quarenta) horas semanais. Os formadores são designados por área de conhecimento, como:

Linguagem (com graduação em Letras, Artes ou Educação Física); Ciências Humanas e Sociais (com graduação em História, Geografia e/ou Filosofia); Ciências da Natureza e Matemática (com graduação em Matemática, Biologia, Química ou Física); Área de Alfabetização (com graduação em Pedagogia).

O artigo 3º da Lei Nº 8.405 de 27 de dezembro de 2005, também trata da avaliação dos servidores públicos do CEFAPRO. Essa avaliação de desempenho deve ser realizada anualmente, conforme citação abaixo:

Serão avaliados pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), continuamente, tendo por objetivo o diagnóstico e a retroalimentação de suas ações e, anualmente, mediante instrumentos e relatórios de produtividade, visando realizar possíveis adaptações, a fim de obter maiores níveis de qualidade do ensino (2005, p. 1).

Para além dos professores formadores das quatro áreas supracitadas, a equipe de trabalho do Polo CEFAPRO é constituída pelo Diretor, Coordenador de Formação Continuada, Secretário. Cabe ao Diretor, dentre suas várias funções, fazer a avaliação anual determinada

pela comissão permanente de avaliação. Essa função de avaliar as ações também é incumbida ao Coordenador de Formação Continuada, bem como, a tarefa de “sensibilizar quanto ao uso de novas tecnologias nas unidades escolares,” conforme o Decreto 1.395, (2008, p. 3). Ainda em relação às funções do Professor Formador, o documento estabelece que compete a ele:

- a) diagnosticar, junto aos professores, as necessidades educativas, formativas e demandas da sua área de atuação;
- b) planejar as ações de formação, de acordo com o PPDC, viabilizando metodologias que atendam às necessidades formativas dos professores do polo;
- c) elaborar o plano de ação por área de conhecimento;
- d) desenvolver projetos de intervenção referentes às necessidades diagnosticadas no seu campo de atuação;
- e) acompanhar e executar as ações formativas em consonância com o Projeto Pedagógico de Desenvolvimento do CEFAPRO;
- f) promover e gerenciar a auto-formação para o bom desenvolvimento de seu trabalho, atualizando-se em relação aos conhecimentos científicos e tecnológicos;
- g) avaliar juntamente com a equipe gestora o processo de formação desenvolvido pelo CEFAPRO no decorrer do período letivo;
- h) orientar, monitorar, acompanhar e avaliar o trabalho dos técnicos dos Laboratórios de Informática das unidades escolares;
- i) fazer a avaliação anual determinada pela comissão permanente de avaliação.

Ainda de acordo com o Decreto é determinado que “a formação continuada da educação básica será planejada e executada conforme o plano de ação e o calendário de atividades do CEFAPRO.” Assim, o Professor Formador deve abranger em suas formações as necessidades das escolas de acordo com as políticas educacionais da SEDUC de maneira gradativa.

O Decreto também define as ações que devem ser tomadas, caso as práticas dos professores formadores do CEFAPRO não estejam atingindo os objetivos da proposta de trabalho do órgão público, como se pode verificar abaixo.

Se o resultado da avaliação apontar inadequação do profissional à proposta de trabalho do CEFAPRO, competirá à Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação Básica proceder à análise da insuficiência do profissional, abrir prazo para manifestação do servidor, e, apresentar ao Secretário de Estado de Educação as medidas necessárias à solução do caso, inclusive a substituição do servidor, se necessário.

O inciso III do Art. 9º do referido Decreto estabelece que o ingresso no quadro de recursos humanos dos CEFAPRO deve seguir as normas estabelecidas pela SEDUC, através de processo seletivo específico para cada função, como se verifica no fragmento abaixo:

A função do Professor Formador será ocupada por profissionais docentes efetivos da rede pública com graduação em uma das áreas previstas no Art. 8º, inciso II, deste Decreto com pós-graduação em uma área de conhecimento, escolhido através de processo seletivo fixado em portaria da SEDUC com avaliação de desempenho anual.

Em 2010 houve uma resignificação do papel do Professor Formador do CEFAPRO para além do estabelecido pelo Decreto 1.395. Por meio de um documento intitulado Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica,⁴ o professor formador passa a ter também a função de pesquisador e de produtor de conhecimento para a educação, como se verifica no excerto abaixo.

O professor formador do Cefapro deve ser um **pesquisador e um produtor de conhecimentos sobre a educação**, sobre o que e como ensina, investigando na e sobre a prática. Deve estar preparado para permitir que o Cefapro seja realmente um espaço de formação e atue como referência de apoio teórico-metodológico ao profissional que está na escola. Deve, então, trabalhar continuamente na construção de uma prática integrada de formação, inicial e continuada, em exercício, visando ao aperfeiçoamento do ensino (MATO GROSSO, 2010, p. 21).

O professor formador é o mediador das políticas públicas de formação continuada de Mato Grosso com os professores do Polo. É o responsável pelo acompanhamento e assessoramento do projeto de formação continuada de escolas da rede pública de ensino, denominado Sala do Educador (SE). Nesse projeto, a concepção de formação continuada é compreendida pela perspectiva colaborativa, que reconhece a escola como lócus de formação docente, o espaço formativo para a reflexão coletiva da prática pedagógica.

Feitas essas considerações gerais sobre a criação e funcionamento dos CEFAPRO, no Estado de Mato Grosso, na sessão que segue, discutirei mais pontualmente a estrutura e o funcionamento do Polo de Pontes e Lacerda, em particular, as ações empreendidas na área de Língua Inglesa.

⁴ Este documento foi discutido e elaborado com a colaboração de professores, professoras, técnicos e técnicas da Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação Básica/SUFP e dos Cefapro, no período de 2004 a 2010.

2.4 CEFAPRO-Polo de Pontes e Lacerda

Pontes e Lacerda é um município brasileiro do Estado de Mato Grosso, localizado a 450 km da capital (Cuiabá), a uma altitude de 8.423 m e sua população, segundo IBGE de 2020, é de 45.774 habitantes. A origem do nome remete ao fato de que dois cartógrafos e astrônomos passaram pela localidade e desenharam os primeiros esboços da carta geográfica dos rios das bacias Amazônica e do Prata, em 1786. Eles se chamavam Antonio Pires da Silva Pontes e Francisco José de Lacerda e Almeida.

Figura 03: Mapa de Pontes e Lacerda.



Fonte: Disponível em: <<https://www.google.com/search?sxsrf=ALeKk00vsciF9DfdA>>.

É nesse contexto geográfico que se insere o Polo do CEFAPRO de Pontes e Lacerda que, conforme dito anteriormente, foi criado pela Lei nº. 9072, de 24/12/2008. De acordo com o seu regimento (2018), as atividades do Centro iniciaram no dia 28 de janeiro de 2009. São 10 cidades que compõem o Polo de pequeno porte de Pontes e Lacerda: Campos de Júlio, Comodoro, Conquista D'Oeste, Figueirópolis D'Oeste, Jauru, Nova Lacerda, Pontes e Lacerda, Rondolândia, Vale de São Domingos e Vila Bela da Santíssima Trindade, atendendo ao todo 27 escolas, conforme se verifica no mapa abaixo.

O Polo de Pontes e Lacerda é constituído de 10 municípios e, considerando as dimensões geoeducacionais do Polo, alguns municípios ficam consideravelmente distantes, como é o caso, por exemplo, do município de Rondolândia, distante 800 km do Polo, sendo boa parte da estrada não pavimentada. Essa realidade geográfica impacta consideravelmente nas ações presenciais

das práticas de Formação Continuada realizadas no Polo, pois além da distância a ser percorrida, tais professores não recebem nenhum tipo de suporte financeiro para cobrir suas despesas com traslado, alimentação e hospedagem.

O Polo é constituído de uma sala de recepção; uma sala grande para todos os formadores, com mesa, computador individual e impressora; uma sala de reuniões, com uma mesa grande, cadeiras, data show, aparelho de som, notebook e com uma pequena biblioteca de livros das áreas de formação; um laboratório de informática equipado com aproximadamente 40 computadores conectados à internet, uma cozinha e banheiros.

Conforme o artigo 8º do Regimento, o Polo apresenta a seguinte filosofia e finalidade.

[...] O CEFAPRO/Pontes e Lacerda – MT tem como filosofia o processo formativo para o desenvolvimento do profissional da Educação Básica, inspirado nos princípios de liberdade, solidariedade, igualdade, bem estar social e no respeito à natureza, tendo como fins: o pleno desenvolvimento do profissional com formação continuada, o uso de novas tecnologias para o exercício do magistério, sua formação humanística, cultural, ética, política e social, e a melhoria do processo ensino e aprendizagem, além de promover, desenvolver, coordenar e sediar programas e projetos para os profissionais da Educação Básica do polo de abrangência (Regimento do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica – CEFAPRO, do Polo de Pontes e Lacerda – MT, p. 2018).

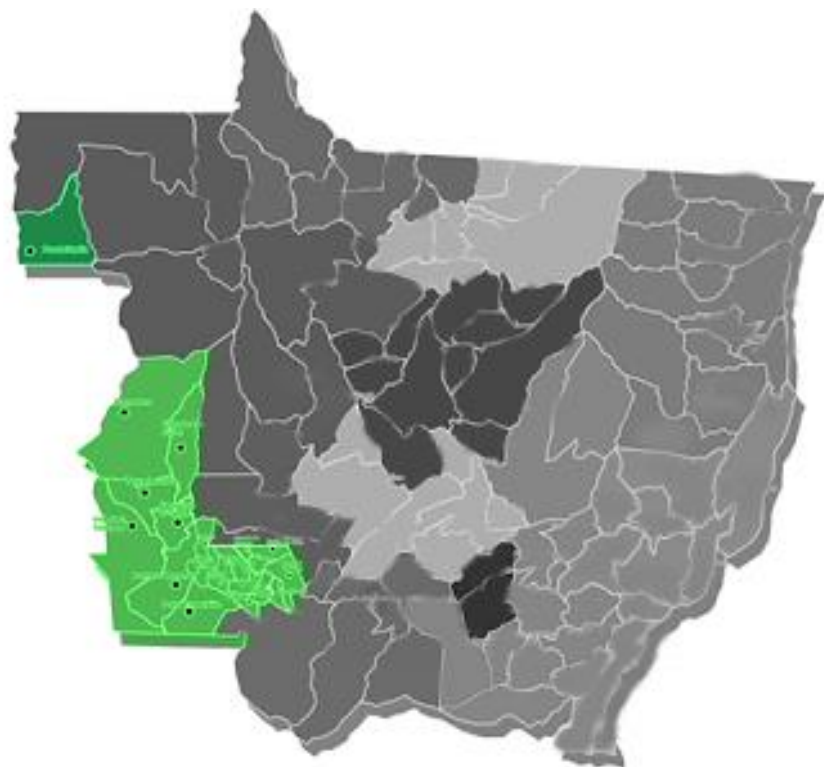
De acordo com o Artigo 9º do Regimento, os objetivos da Formação Continuada são:

- I. Criar espaços de aprendizagem coletiva através de encontros para estudar, trocar experiências e informações sobre a ação pedagógica no espaço escolar;
- II. Coordenar a elaboração de projetos de colaboração entre o Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica - Polo de Pontes e Lacerda e as escolas da rede pública. A realidade das escolas deve ser o ponto de referência para o Centro, no sentido de que os profissionais realizem a leitura da prática cotidiana com o auxílio das reflexões das diversas áreas do conhecimento;
- III. Criar espaços informais de participação dos profissionais a fim de favorecer o diálogo sobre suas práticas e concepções;
- IV. Articular propostas de intervenção da práxis pedagógica como: formações de curta e longa duração, seminários, atividades informais, grupos de trabalho e estudo, sem perder de vista os problemas práticos das unidades escolares;
- V. Propor atividades que ajudem a desenvolver a sensibilidade dos participantes: músicas, filmes, peças teatrais, círculos de leituras, etc.;
- VI. Estimular/subsidiar a discussão e construção do Projeto Político Pedagógico das escolas públicas e propostas curriculares;

VII. Potencializar o uso crítico dos materiais produzidos pelo MEC, pela SEDUC/MT e outros órgãos e instituições governamentais e/ou não governamentais (PONTES E LACERDA, 2018, p. 03).

Podemos observar que os objetivos do Regimento sobre a formação continuada estão muito bem articulados em suas proposições e em consonância com a política pública do CEFAPRO.

Figura 04: Imagem dos Municípios do CEFAPRO-Polo de Pontes e Lacerda.



Fonte: *Google Maps.*

No início de 2020, os professores formadores do Polo eram nove, sendo um de Língua Inglesa, um de Língua Portuguesa, dois de Pedagogia, três de Matemática, um de Biologia e um representante da área de História, Geografia e Filosofia.

A LI é uma disciplina ofertada na Educação Básica no Brasil porque a LDB (BRASIL, 1996) tornou obrigatório o ensino de uma LE, a partir da “quinta série” do ensino fundamental. Na ocasião, cabia à comunidade escolar decidir qual língua deveria ser ofertada.

Com a aprovação da BNCC (2018), o Inglês torna-se obrigatório a partir do 6º ano do Ensino Fundamental 2. De acordo com a Base, “[...] no Ensino Fundamental – Anos Finais, as aprendizagens, nos componentes curriculares dessa área, ampliam as práticas de linguagem

conquistadas no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, incluindo a aprendizagem de Língua Inglesa.”

Nessa direção, tendo em vista a obrigatoriedade do ensino de LI nas escolas, cabia, então, ao CEFAPRO publicar editais para a seleção de professores formadores para a área de LI. Ocorre que, na maioria das vezes, esses cargos não eram preenchidos, por falta de candidatos. Por essa razão, a área de LI era representada por um formador de Língua Portuguesa, que fez o concurso público para atuar nessa área na Educação Básica.

Ainda sobre o Polo de Pontes e Lacerda, Jesus (2016) relata que no início havia dificuldade para encontrar professores com capacitação compatível às exigências de um formador do órgão. Segundo ela, a maioria dos professores da Educação básica era recém-empossado, com um ou dois anos de experiência no magistério. Jesus (2016) afirma que os formadores de professores:

Apresentavam pouco conhecimento da história e das políticas públicas da educação. O que dificultou o atendimento às escolas de maneira a atender as expectativas. Com pouca experiência na educação e pouca leitura das teorias que discutem o ensinar e o aprender, houve muitas dificuldades nas discussões e integração do grupo no início, pois cada formador só tinha o conhecimento da disciplina que atuava (JESUS, 2016, p. 03).

Conforme estabelecido pelo Regimento Interno do Polo para os professores formadores, cabia à formadora da área de LI formular as políticas de práticas de formação continuada, tais como, a proposição de encontros para estudar, trocar experiências e informações da área de LI sobre a ação pedagógica no espaço escolar; Coordenar a elaboração de projetos de intervenção em colaboração entre o Centro e as escolas da rede pública; Criar espaços informais de participação dos profissionais a fim de favorecer o diálogo sobre suas práticas e concepções; Articular propostas de intervenção da práxis pedagógica como: formações de curta e longa duração, seminários, atividades informais, grupos de trabalho e estudo, sem perder de vista os problemas práticos das unidades escolares; Propor atividades que ajudem a desenvolver a sensibilidade dos participantes: músicas, filmes, peças teatrais, círculos de leituras, etc.; Estimular/subsidiar a discussão e construção do Projeto Político Pedagógico das escolas públicas e propostas curriculares; Potencializar o uso crítico dos materiais produzidos pelo MEC, pela SEDUC/MT e outros órgãos e instituições governamentais e/ou não governamentais (PONTES E LACERDA, 2018, p. 03).

Vale ressaltar que as atividades desenvolvidas pela PF eram realizadas na forma de palestras e workshops. Essas práticas formativas se realizavam de duas maneiras. A primeira

dependia da manifestação das demandas definidas pelos professores de LI das escolas, como, por exemplo, metodologias de ensino de LI, políticas públicas (BNCC, DRC-MT) ou até mesmo questões referentes às práticas linguísticas da LI, realizadas na própria escola. A segunda, eram formações continuadas planejadas pela própria PF e ofertadas na sede do Polo para todos os 42 professores de LI. Ou seja, requeria o deslocamento dos professores dos 10 municípios até a sede do Polo, onde as atividades aconteciam. Essas Formações eram oferecidas em forma de aulas expositivas de maneira presencial, com a duração de 2 horas e 30 minutos, uma vez por semana, durante aproximadamente um semestre.

Feitas as considerações históricas e conceituais sobre a Formação Continuada no Brasil e em Mato Grosso, na sessão que segue, apresento as reflexões que permitem eu assumir as práticas de formação continuada como um sistema dinâmico e complexo.

2.5 Formação Continuada como um Sistema Dinâmico Complexo

O sistema educacional, conforme Lemke e Sabelli (2008, p. 128), é um dos sistemas mais complexos e desafiadores para a pesquisa, porque, segundo os autores, trata-se de sistemas que possuem elementos constituintes de sua dinâmica ambiental, tais como instituições e práticas sociais, fontes e usuários de informação, e recursos humanos e materiais.

Esse atendimento dos autores se aplica, conseqüentemente, às práticas de formação continuada, que se configuram em um processo permanente e constante de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade dos professores e estão inseridas no sistema educacional, como um sistema dinâmico complexo. Assumir as práticas de formação continuada dessa maneira, implica em reconhecer seu caráter multifacetado, constituído de muitos elementos e em constante adaptação. A formação continuada não é disruptiva, mas está em uma dinâmica contínua de atualização porque o mundo muda constantemente. Dessa maneira, as práticas de formação não são estáticas, pressupõem todo um movimento de ações ininterruptas.

Como discutido no Capítulo I desse estudo, a teoria da complexidade é uma teoria de sistemas. Este pensamento parte do pressuposto de que um sistema é complexo a partir de comportamentos que emergem das interações de seus componentes. Nessa direção, o comportamento emergente é não linear, o que significa desproporcional ao seu fator causal. Sobre esse aspecto, Larsen-Freeman e Cameron (2008) pontuam que os elementos ou agentes em um sistema complexo mudam e se adaptam em resposta ao feedback. Eles interagem de maneiras estruturadas, com interações que às vezes levam à auto-organização e à emergência de novos comportamentos e adaptações. As práticas de formação continuada são históricas,

socialmente constituídas, se auto-organizam e se adaptam às necessidades que emergem no âmbito das práticas de formação inicial e contínua de professores.

Como se pode verificar, Larsen-Freeman e Cameron (2008) argumentam que ocorrem mudanças e adaptações de acordo com as interações entre os agentes ou elementos, que levam o sistema à auto-organização e à emergência de novos comportamentos. Nesse sentido, esse movimento de troca de experiências na formação continuada é imprescindível para a manutenção do sistema, pois é exatamente por meio das interações entre os agentes, professores x professores e formadora de professores é que são geradas as condições de auto-organizações e adaptações que podem contribuir para a qualificação dos profissionais da educação. Esses fenômenos formativos de mudanças ocorrem num mundo dinâmico, geralmente longe do equilíbrio. Nesta perspectiva, os sistemas complexos são conceituados como dinâmicos e/ou adaptativos porque as mudanças são a única certeza, para destacar o fato de que eles mudam e aprendem ao longo do tempo, como diz Holland (1995).

De maneira oposta, de acordo com o sociólogo Pierre Bourdieu (1978), o modelo do sistema educacional se dá a partir da perspectiva da reprodução, isto é, ele segue a reprodução social, por meio da manutenção de estruturas e sistemas sociais, a partir de pré-condições específicas na educação. A reprodução é entendida como a manutenção e continuação das relações sociais existentes. Conforme o autor, baseado em Marx, há quatro tipos de capital que contribuem para a reprodução social na sociedade: econômico, cultural, social e simbólico. Nesse sentido, essa perspectiva de educação pode apresentar-se, em uma primeira análise, como algo conflitante ou contrário à proposta da educação enquanto um sistema dinâmico complexo.

O processo de formação inicial ou continuada de professores está em constante mudança e traz novas perspectivas teóricas para a educação, novas tecnologias que podem ser incorporadas pelos professores, redimensionando seus princípios, o que pode gerar auto adaptação no sistema educacional. E quando não ocorre essa auto-organização e adaptação no sistema, sem a incorporação das tecnologias digitais e das novas perspectivas teórico-metodológicas, há uma frustração por parte dos profissionais da educação. Por sua vez, ao pensar o sistema educacional sob a visão da reprodução de Bordieu, o que acontece é a manutenção do *status quo*, a tendência do sistema de se reproduzir, por isso a educação permanece com a estrutura muito semelhante durante muito tempo (séculos). Isso se caracteriza em um contrassenso quando afirmamos que o sistema educacional é um sistema dinâmico complexo que está em constante mudança

Isso nos faz pensar que a reprodução e a mudança são fenômenos complementares na manutenção de um sistema, não estão em conflito. Ou seja, o sistema na sua lógica interna tenta

se manter coeso, mantendo suas regras e se reproduz ao mesmo tempo. Qualquer perturbação que ocorre no sistema, seja internamente ou externamente, produz um certo impacto, mas o próprio sistema busca constantemente se recompor, se reorganizar, mesmo que não se mantenha como estava. Esse é o princípio básico de um sistema complexo da auto-organização, tentar se manter coeso e como esta, caso contrário ele se esfacela diante das mudanças externas do contexto e das mudanças da própria rotina do sistema. Dessa maneira, a reprodução, a mudança e a emergência são fenômenos complementares na concepção de sistema. Como sistema, ele procura manter seu funcionamento coerente, mas por natureza, é dinâmico, não se mantém estável. Isso parece um contrassenso, mas esses fenômenos acontecem simultaneamente.

É interessante destacar que a mudanças de diretrizes, nos documentos oficiais do MEC que regem a Educação Básica, também é um dos fatores que caracteriza a formação continuada como um SDC, pois ao serem instituídas novas diretrizes, o sistema todo necessita passar por adaptações para cumprir essas determinações impostas pelas políticas públicas.

A formação continuada como um sistema dinâmico complexo, refere-se a uma perspectiva de qualificação de professores em serviço em que a criatividade, inovação, reflexão, colaboração, criticidade, curiosidade, incerteza, são elementos intrínsecos do processo. Ou seja, são propriedades dinamizadoras para as mudanças das práticas de ensino.

O dinamizador, conforme Silva (2008, p. 163), aponta para um sistema em que o processo de colaboração entre os pares não se realiza em uma perspectiva unidirecional (BIEMILLER e MEICHENBAUM, 1998; BUTLER, 1998) e não permite a formação de uma imagem rígida e estática do processo de aprendizagem (VAN LIER, 2004; LAROCHE, NICOL e MAYER-SMITH, 2007). Nesse caso, tanto o professor formador, quanto os professores são dinamizadores, pois o formador dinamiza a formação dos professores, que por sua vez, com os saberes apreendidos e aprendidos na formação continuada, dinamizam esse conhecimento com suas práticas de ensino em sala de aula.

Desse modo, os estudos com base na TSDC, consideram que não é adequado separarmos o indivíduo do seu contexto, conforme Larsen-Freeman (2017), a teoria considera estudar o “indivíduo atuando no contexto” como uma unidade inseparável. Nesse sentido, os dois são afetados e transformados pelas experiências que vivem e afetados por influências externas.

Assim, ao conceituar a formação continuada como um processo sistêmico dinâmico complexo, estou reconhecendo o caráter contínuo de reconstrução e reavaliação profissional, tendo em vista a qualificação do docente e, conseqüentemente da formação discente. Por essa razão, a formação continuada precisa ser desenvolvida por uma instituição competente por meio de variadas modalidades, seja híbrida, presencial ou a distância, com a finalidade de propiciar

a transformação e desenvolvimento pessoal e profissional, fundamentado em novos e ressignificados conhecimentos teórico metodológico e prático, no contexto das práticas educacionais. Nesse sentido, a formação continuada é da ordem da não fixidez. É algo que se marca pela constante e necessária mudança nas práticas docentes, uma vez que propicia condições de transformação do professor para que se crie, então, as atualizações do complexo sistema educacional em que se insere. Esse entendimento de inserção das práticas de formação continuada em consonância com a complexidade mutável do mundo nos remete a Larsen-Freeman (2017, p. 01) quando afirma que,

O mundo é inegavelmente um lugar complexo. A evidência da complexidade está em toda parte à nossa volta: no mundo natural, nos desastres provocados pelos caprichos de um clima em mudança, por exemplo, e no contexto humano, onde conflitos de repente explodem violentamente, inchando as fileiras dos deslocados. A complexidade nem sempre está associada a eventos trágicos, mas, por exemplo, caracteriza os padrões de nuvens que surgem da colaboração de temperatura, velocidade do fluido e umidade. A interconectividade e a complexidade topológica das redes neurais nos cérebros são também fenômenos complexos.

Ainda nessa direção, Imbernón destaca que:

A tarefa do docente sempre foi complexa, mas nas últimas décadas tal complexidade aumentou muito. A formação deve deixar de trabalhar a partir de uma perspectiva linear, uniforme e simplista para se introduzir na análise educativa a partir de um pensamento complexo, a fim de revelar as questões ocultas que nos afetam e, assim, tomar decisões adequadas (2010, p.12).

Os professores envolvidos nas práticas de formação continuada se adaptam por meio da aprendizagem que tiveram nas formações continuadas. As dinâmicas das práticas de formação continuada são vivas e adaptáveis, se moldam ao longo do tempo, acarretando processos dependentes das condições iniciais, perturbações geradas por agentes externos e internos por todo o contexto de formação. Ou seja, a complexidade está presente nas experiências vividas pelos professores e pelo formador, como individual ou coletiva. Sendo assim, as formações continuadas exercem mudanças nas experiências de aprendizagem dos professores e depois dos alunos nas salas de aula, num efeito de complexificação em cadeia.

Para seguir os parâmetros da complexidade os profissionais da educação necessitam de qualificação continuada (ao longo de toda sua vida profissional), partindo de uma perspectiva crítica, reflexiva e transformadora em que o professor passe a investigar, aprender e ensinar de outra forma. Essa perspectiva dinâmica da formação continuada é corroborada por Behrens

(2007), quando diz que a ênfase da formação continuada deve ser no processo e não no produto, ou seja, contínua, progressiva e ampla e que oportunize o desenvolvimento e o aprimoramento da teoria simultaneamente com a prática docente.

Trata-se de um entendimento que desafia a noção de que, ao entender perfeitamente cada componente de um sistema, compreenderemos o funcionamento do sistema como um todo, as relações que emergem no sistema. Se removermos os componentes de seu contexto temporal de maneira artificial, ignoramos sua dependência inicial de estado e perdemos a essência dos fenômenos que estamos tentando descrever, compreender e analisar. Nesse caso, os componentes da formação continuada são os conhecimentos científicos, teóricos e os conhecimentos pedagógicos, didáticos que necessitam caminhar simultaneamente no âmbito da formação continuada, que fazem parte de um determinado contexto específico, a escola com seus respectivos agentes formadores e professores. Não há possibilidade de retirarmos esses componentes do desenvolvimento da formação, pois são partes intrínsecas do processo.

Vale lembrar que nessa formação complexa e sistêmica o professor precisa compreender seu papel profissional como parte integrante de uma organização escolar que se encontra em uma comunidade, na sociedade e no mundo, isto é, entender sua função de uma maneira sistêmica. De acordo com Morin (1998), a complexidade constitui o tecido, o pano de fundo em que os acontecimentos, as ações, as retroações, as interações e o acaso acontecem, por isso é parte integrante da vida e corresponde a todos os processos dinâmicos nela existentes.

Sobre essa discussão entre o contexto e os sujeitos que o compõem, Larsen-Freeman e Cameron (2008) afirmam que é necessário aprofundar a relação entre sistema e contexto, para resolver a aparente contradição de que, para entender um sistema, precisamos entender o contexto em que ele opera, enquanto ao mesmo tempo, o sistema e o contexto também são inseparáveis. Contexto é o "aqui e agora" 'em que um sistema está ativo, ou seja, é a "[...] ação realizada dentro da qual um evento é incorporado (DURANTI; GOODWIN, 1993, *apud* LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008). Toda mudança em um sistema é influenciada pelo contexto. Nesse sentido, no caso da formação continuada, a escola e o CEFAPRO são os contextos inseparáveis de formação e prática dos professores da Educação Básica. Essa perspectiva defendida pelas autoras fundamentam o fato de a importância das práticas de formação continuada serem realizadas pelos professores em serviço.

Sobre este assunto, não há como deixar de discorrer sobre a Base Nacional Comum Curricular (2017) e o DRC-MT (2018), pois foram criados pelos governos federal (o primeiro) e estadual (o segundo), para dialogar com a sociedade contemporânea e que exigem do professor novas posturas e concepção de ensino. Assim, a seguir, discorro sobre o processo de

formação continuada de professores, abordado nas políticas públicas, partindo dos documentos que focaram nos objetivos da formação na escola. São eles que exigem a elaboração de diretrizes para a formação continuada de professores.

2.6 A BNCC e sua relação com a Formação de Professores nos Documentos do MEC

A Base Nacional Comum Curricular-BNCC (BRASIL, 2018) é o documento responsável por nortear a construção dos currículos das redes de ensino dos estados e as propostas pedagógicas da Educação Básica em escolas públicas e privadas, em todo o Brasil. Tem como objetivo guiar o currículo do ensino fundamental, a partir de 2021, e do ensino médio, a partir de 2022. Em sua centralidade, a BNCC apresenta a formação e o desenvolvimento das competências que os alunos precisam desenvolver ao longo de sua formação (BRASIL, 2018).

A reforma curricular proposta pela BNCC foi constituída num contexto local e global (HYPOLITO, 2019). Sua construção contou com o apoio de diferentes grupos e instituições, por fundações, institutos e entidades, que demonstravam interesses nessas fases do ensino formal. Segundo a autora supracitada, esses grupos estão diretamente relacionados ao mercado educacional da comercialização de materiais pedagógicos, consultorias privadas e prestação de serviços, o que nos leva a sugerir um comprometimento da qualidade do documento.

A BNCC, prevista em outros documentos educacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 e na própria Constituição Federal, em seu discurso, expressa o pacto do Estado Brasileiro com a educação e desenvolvimento integral dos estudantes, em que expressa também o ideal de educação direcionado para o acolhimento, compreendendo o respeito às diferenças e à diversidade.

A BNCC (BRASIL, 2018) representa uma série de modificações para a Educação Básica brasileira, é o primeiro documento oficial da história do país que apresenta consensos nacionais acerca das aprendizagens necessárias para os educandos, validando discursivamente, sobretudo, o direito universal à Educação e a Educação de qualidade, este que deve ser assegurado em cada etapa das quatorze da Educação Básica e suas modalidades. Embora a BNCC trate a língua de forma discursiva, compreendendo outras dimensões (incluindo as habilidades) importantes para o desenvolvimento da competência linguístico-discursiva dos alunos por meio da LI, bem como enfatiza o caráter formativo, numa perspectiva de educação linguística consciente e crítica, trazendo uma visão de multiletramentos, vale ressaltar, que

ainda traz como proposta abordagens teórico metodológicas já ultrapassadas, como a Abordagem Comunicativa, sem mencionar sobre as tendências mais atuais de ensino de línguas, como a concepção de pós-método. A BNCC (2018) também não leva em conta as necessidades reais dos alunos e a formação do professor condizente com a contemporaneidade.

Entendemos que a BNCC, além de regulamentar as diretrizes para a Educação Básica, fundamentando as concepções, formulação, implementação, avaliação e a revisão dos currículos, bem como das propostas pedagógicas das instituições escolares, deveria também contribuir para o necessário alinhamento das políticas e ações educacionais. No entanto, é importante que o tema da formação docente continue em pauta no âmbito educacional e acadêmico, para apresentar possibilidades mais coerentes com o desenvolvimento do mundo contemporâneo.

A formação docente na BNCC (2018) aparece como uma das ações que podem ser realizadas por todos os envolvidos de modo direto ou indireto na educação, que é “criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem” (BRASIL, 2018, p. 17).

No atual contexto educacional, são múltiplas as movimentações em torno da BNCC, compreendendo todos seus processos. Nesse ponto, Aguiar e Dourado (2018) discutem que a BNCC impactou de forma direta as políticas direcionadas aos currículos escolares, bem como a formação dos professores.

Nesse sentido, a partir deste documento ficou evidente a necessidade da criação de um documento para reger a formação de professores, uma vez que eles seriam os responsáveis na condução proposta. Em dezembro de 2019, foi promulgada uma importante Resolução, a Resolução CNE/CP nº 2, que “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação ou BNCFP)”. O artigo 02 deste documento coloca que:

A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral (BRASIL, 2019, p. 02).

No documento, ao que tange aos fundamentos e a política da formação docente e demais profissionais da educação deve-se atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, para tanto, são considerados os fundamentos:

[...]

I - a sólida formação básica, com conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II - a associação entre as teorias e as práticas pedagógicas; e

III - o aproveitamento da formação e das experiências anteriores, desenvolvidas em instituições de ensino, em outras atividades docentes ou na área da Educação (BRASIL, 2019, p. 03).

No Art. 6º delimita-se que “a política de formação de professores para a Educação Básica, em consonância com os marcos regulatórios, em especial com a BNCC” são considerados os princípios da formação docente como forma de assegurar os direitos educacionais dos educandos, bem como a cidadania, a valorização profissional, especialmente por compreender os docentes como formadores de opinião, conhecimento e cultura, formação continuada, colaboração mútua e atuação dos entes federados, dentre outros (BRASIL, 2019).

Entretanto, no início de 2019, o MEC suspendeu a tramitação da BNCFP no CNE. Embora suspenso, há a possibilidade de ser aplicado a qualquer momento, uma vez que a BNCC é o documento oficial que embasa o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas brasileiras. Assim, é relevante discutir o conteúdo deste documento, uma vez que, segundo determina o CNE, “a primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC” (CNE, 2017, p. 21).

Tendo em vista a nova estrutura e objetivos da base para a formação escolar, a BNCC estipula diretrizes para a formação de professores, com o objetivo de alinhar políticas e ações, “em âmbito federal, estadual e municipal referentes à formação de professores, à avaliação e à elaboração de conteúdos educacionais (...)” (CNE, 2017, p. 08).

Dentre os objetivos de delinear as competências profissionais da Base Nacional Comum de Formação de Professores da Educação Básica (doravante BNCFP), são consideradas as seguintes ações para a formação de professores:

- a criação de um instituto nacional de formação de professores para centralizar as ações de acreditação de cursos, formulação de políticas, avaliação e monitoramento;

- a substituição das horas de estágio por residência pedagógica desde o primeiro semestre do curso;
- a aplicação anual do Enade para licenciaturas, que seja obrigatório para que o estudante possa dar aulas;
- a criação de um estágio probatório para professores novatos, sob a mentoria paga de professores mais experientes;
- a redefinição da formação continuada no âmbito das secretarias estaduais e municipais, criando quatro níveis de proficiência;
- a instituição de avaliações ao longo da carreira docente;
- exercícios regulares dos cursos de licenciatura e de pedagogia pelo CNE (GIMENEZ, 2019, p. 243-244).

Vale ressaltar que há uma desarticulação da BNCFP com documentos anteriores que tratam da avaliação da competência dos professores; no apagamento das condições de formação inicial e continuada de professores, no Brasil; a ausência de investigação ou menção às necessidades locais de um país imenso e com tamanha diversidade de contextos; a relação que estabelece entre a competência do professor e as avaliações de desempenho; a ausência da voz dos professores e agentes da educação na elaboração da proposta. Nesse sentido, as alterações propostas na BNCFP desvalorizam o professor, pois o definem como um produtor de resultados, sem estabelecer bases para alcançá-los.

A BNCFP registra algumas ações de outros países em relação à formação de professores e apresenta um breve histórico de formação docente no Brasil. Destaca, dentro outras ações tomadas pelo governo federal através do MEC, a criação do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), o único programa citado no documento que atende professores de língua estrangeira em formação. Entretanto, o modo atual de funcionamento deste programa e dos outros citados é ignorado. Por exemplo, o documento não menciona que o PIBID segue, desde 2015, sendo esvaziado com cortes que representaram mais de 50% da verba inicial prevista e que vem se estendendo de forma vertiginosa desde então.

Desde o início do corte de verbas, os projetos sofreram prejuízos refletidos no planejamento dos projetos locais criados pelos bolsistas dos cursos de licenciatura em conjunto com professores da escola e da universidade e que levam em conta os objetivos previstos nos PCN (1998), nas OCN (2006), nos PPP das escolas parceiras e desde 2018, na BNCC. Esses fatos vão contra ao que preconizam os documentos, na medida em que apontam para o

sucateamento de uma das bases para o alcance do produto que promovem. O realce de alguns pontos (que, neste caso, não se sustentam na prática social) e o apagamento de outros, promovem e reforçam a reponsabilidade dos professores pelo fracasso dos resultados ao mesmo tempo em que eximem o governo da responsabilidade sobre os programas esgotados de investimentos ou extintos. Isto significa que o sentido está funcionando a serviço do poder (THOMSON, 1988).

Na BNCFP não estão contempladas ações e investimentos necessários para o alcance dos resultados esperados, apenas são registrados os índices negativos relacionados à profissão do professor no Brasil.

Ainda com relação a ações que evidenciam a falta de investimentos do governo federal na formação de professores⁵ para que tenham condições de conseguirem os resultados esperados nos testes citados na BNCFP, em 2012, foi criado o Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF), por meio da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (MEC). A princípio, o IsF foi criado para auxiliar estudantes de nível superior a terem acesso aos programas de mobilidade ofertados pelo Governo Federal e promover o processo de internacionalização das universidades brasileiras. Ao longo de seu desenvolvimento, o IsF passou, também, a promover residência docente para os professores de línguas estrangeiras em formação. Em 2019, a nova gestão do MEC extinguiu o IsF, que naquele momento contava com 180 IES participantes, localizadas em todos os estados do Brasil. Nenhum novo projeto com a perspectiva do IsF foi proposto até então. No anúncio da extinção do programa, o secretário de educação superior do MEC, Arnaldo Barbosa de Lima Junior declarou que programas como o Ciências sem Fronteiras⁶, “não foram bem-sucedidos porque focaram no CPF das pessoas. Nós queremos focar no CNPJ das instituições”. Essa estratégia denuncia a guinada ideológica que coincide com o período em que o governo intensificou os cortes nos programas de educação pública no Brasil.

Seria pertinente que a BNCFP não reforçasse a noção estrutural da língua, mas sim a concepção de língua que é dinâmica, complexa, que gera conflitos e que é significativamente usada nas práticas multiletradas, multiculturais e fluidas da atualidade. Nessa perspectiva, uma proposta condizente de documento com o contexto contemporâneo seria construída a partir do que os professores têm a dizer, das necessidades que percebem em seu contexto, nas práticas reais que desafiam seus limites, constroem suas subjetividades e circulam em um mundo sem

⁵ Neste caso, professores de línguas estrangeiras.

⁶ A primeira proposta foi o Ciências Sem Fronteiras, a segunda, inglês sem fronteiras e, finalmente, o Idiomas Sem Fronteiras.

fronteiras. Essa poderia ser a chave para uma mudança da noção do que seja ensinar e aprender a LI e que se perpetua na BNCCFP.

Um outro importante documento que aborda a formação de professores conforme a BNCC é o Percorso Formativo, criado após a homologação da BNCC para Educação Infantil e Ensino Fundamental. O Percorso Formativo apresenta uma sequência de pautas para a organização e desenvolvimento da formação de professores conforme a BNCC, elaborado pelo Instituto Reúna, em conjunto com a Fundação Lemann.

Elaborado por especialistas de instituições privadas, o documento respalda-se nos componentes curriculares, sendo composto por 14 caminhos de formação, que são organizados por área de conhecimento. O material é direcionado a formadores de professores, com orientações e componentes que podem ser adaptados à realidade dos usuários. Dentre seus objetivos destaca-se:

- **Alinhamento com a BNCC** – o material tem como referência os documentos oficiais, considera as 10 competências gerais, a organização das etapas e as novas abordagens dos componentes curriculares nas áreas de conhecimento;
- **Formação para os currículos** – equivale a proposta de atividades para o trabalho dos formadores, considerando os currículos referenciais alinhados à BNCC;
- **Ser introdutório** – pois entende-se que este é o primeiro material que apresenta uma sequência de pautas para a formação de professores conforme o que orienta a BNCC, contudo, é considerado um importante basilar para novos documentos e materiais;
- **Ser simples e acessível** – o material propõe atividades que podem ser realizadas em salas de aula comuns, possibilitando a utilização de materiais acessíveis. Outra característica importante é a possibilidade do material ser utilizado mesmo sem o acesso à internet, bem como as sugestões de adaptação para o caso de não haver recursos tecnológicos disponíveis;
- **Ser autoexplicativo** – de fácil compreensão para os usuários;
- **Induzir homologia de processos** – pois as atividades sugeridas permitem a vivência de práticas que são conduzidas em sala de aula;
- **Ser baseado nos princípios de qualidade da formação** – As pautas formativas do Percorso buscaram contemplar os princípios de qualidade que estão presentes nas formações continuadas, conforme o Guia de Implementação da BNCC que são “o foco no conhecimento pedagógico do conteúdo, o uso de metodologias ativas, o trabalho

colaborativo, a coerência (neste caso, alinhamento ao currículo) e a duração prolongada”⁷.

Alinhado aos objetivos de aprendizagem, parte-se da premissa que professores bem-preparados tendem a formar melhores cidadãos e profissionais, contribuindo assim, para o desenvolvimento mais pleno da sociedade. Nesse sentido, as políticas educacionais existentes para a formação de professores deveriam representar importantes bases para o melhor alcance dos objetivos educacionais. Pautados nessas políticas, os professores deveriam agregar os requisitos necessários para instigar novos níveis de organização no sistema da sala de aula e da escola, por meio de práticas criativas e inovadoras de ensino e aprendizagem intermediadas por tecnologias digitais, de acordo com as orientações da UNESCO e dos PCNs, e das exigências impostas pela sociedade contemporânea. Porém, isso não está garantido em nenhum documento do MEC. A BNCC, por exemplo, destaca a importância da integração das tecnologias digitais nas práticas de ensino de LI, mas não cita teóricos que estudam as tecnologias digitais, nem aponta como os professores podem fazer isso. A minha experiência em formação inicial e continuada aponta que os professores já têm conhecimento da importância, o que realmente precisam saber é aprender como podem fazer para implementar as tecnologias digitais no ensino de LI.

A partir das teorias, documentos e contextos apresentados até aqui, o próximo capítulo traz a metodologia utilizada para o desenvolvimento desta tese.

⁷ Disponível em: <https://percursoformativobncc.org.br/downloads/ei/pautas-formativas_ei_interativo_cn1.pdf>. Acesso em 05 de abril de 2020.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA

A partir do objetivo desta tese, que é apresentar como ocorrem as dinâmicas das práticas de formação continuada da PF de LI do CEFAPRO, este capítulo tem por finalidade expor o percurso de procedimentos e métodos adotados para essa pesquisa, apresentando os caminhos metodológicos utilizados para a obtenção dos resultados dessa pesquisa. O capítulo está dividido nos seguintes tópicos: 3.1 Caracterização da pesquisa; 3.2 Objetivos da pesquisa; 3.3 Local da pesquisa; 3.4 Participantes da pesquisa; 3.5 Procedimentos da pesquisa; 3.6 Questões éticas.

Para atingir o objetivo de investigar as dinâmicas das práticas de formação continuada da PF da área de LI do Polo CEFAPRO e, apontar teórica e historicamente a estreita relação entre o que se entende por formação continuada e suas implicações na formação do sujeito, neste caso específico, a partir das perspectivas da TSDC, primeiramente, analiso os documentos oficiais do MEC (abaixo especificados) para buscar compreender as leis que regem sobre o processo de formação continuada de LI no Brasil e no Mato Grosso, considerando o que propõem as políticas públicas de formação continuada de professores e como elas funcionam na realidade praticada nos cursos de formação continuada do CEFAPRO da área de LI.

Nesse sentido, tomo para análise: *i)* as leituras dos documentos oficiais do MEC, como BNCC (2017), DRC-MT (2018) e dos Decretos e Regimentos do CEFAPRO, oriundos da SEDUC; *ii)* os registros produzidos a partir das visitas ao Centro, das entrevistas com a PF de LI e a diretora; *iii)* o registro do acompanhamento nos encontros de formação continuada realizados pela PF no CEFAPRO e em uma escola estadual do município de Pontes e Lacerda e; *iv)* as respostas obtidas junto aos professores de LI em um questionário aplicado pelo *Google forms* para verificar a opinião deles sobre as práticas de formação continuada da PF.

O objetivo da triangulação desses dados é o de compreender as dinâmicas das práticas de formação continuada. A triangulação é uma estratégia de aprimoramento dos estudos qualitativos envolvendo diferentes perspectivas. É utilizada para aumentar a credibilidade da pesquisa, ao implicar a utilização de dois ou mais métodos e fontes de dados, bem como possibilitar a apreensão do fenômeno sob diferentes níveis, considerando, desta forma, a complexidade dos objetos de estudo, como por exemplo, a complexidade do sistema de formação continuada aqui problematizado.

3.1 Caracterização da pesquisa

Esta pesquisa, orientada teoricamente pela Teoria dos Sistemas Dinâmicos Complexos, busca investigar as dinâmicas das práticas de formação continuada da PF da área de Língua Inglesa do Polo do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso (CEFAPRO), de Pontes e Lacerda – MT.

Considerando as variáveis inerentes ao sistema complexo, a teoria aqui abarcada é a orientação metodológica de um Estudo de Caso, de natureza qualitativa. O Estudo de Caso, de acordo com Leffa (2006), é uma investigação profunda e exaustiva de determinado participante ou de um grupo. Através deste método busca-se investigar tudo a respeito do sujeito ou do grupo, todos os elementos que o(s) pesquisador(es) consideram relevantes para seu estudo. Yin (2001) complementa que o estudo de caso é uma estratégia de pesquisa utilizada para investigar um fenômeno contemporâneo em seu contexto e, ocorre na medida em que os limites entre este fenômeno e o contexto são bem definidos. Sendo essa uma estratégia bastante recomendada para as pesquisas que têm como questionamentos a exemplo de “Como” e “Por quê?”.

De acordo com Paiva (2019, p. 65),

Estudo de caso é um tipo de pesquisa que investiga um caso particular constituído de um indivíduo ou de um grupo de indivíduos em um contexto específico. É um estudo naturalístico porque estuda um acontecimento em um ambiente natural e não criado exclusivamente para a pesquisa.

Nesse sentido, o pesquisador, ao escolher o estudo de caso como estratégia metodológica, preocupa-se em não generalizar os resultados da pesquisa, mas centra-se, especialmente, em analisar todo o caso com a devida profundidade, compreendendo todos os elementos que o compõe, de forma complexa e inserido no seu contexto social cotidiano. Diante disso, exige-se o desenvolvimento de algumas habilidades do pesquisador, a exemplo da capacidade de fazer boas perguntas e saber interpretar as respostas; ser bom ouvinte, evitando ser influenciado por ideologias e preconceitos; ser adaptável e flexível; ter noção clara das questões, adotando o modo exploratório para este conhecimento e; ser imparcial, mas ao mesmo tempo sensível para perceber as provas contraditórias (YIN, 2009).

Conforme Leffa (2006), o estudo de caso é um tipo de pesquisa qualitativa, com maior destaque na exploração e descrição de um evento ou situação. A pesquisa de natureza qualitativa segundo Minayo (2010, p.57) “[...] caracteriza-se pela empiria e pela sistematização progressiva de conhecimento até a compreensão da lógica interna do grupo ou processo em

estudo”. Este método é também usado para a preparação de novas hipóteses, construção de indicadores qualitativos, variáveis e tipologias (MINAYO, 2010).

É interessante pontuar que o estudo de caso pode ser utilizado em várias situações, inclusive para investigar práticas sociais, como a formação continuada. Nesse sentido, Dooley (2002, p. 343-344) afirma que:

Investigadores de várias disciplinas usam o método de investigação do estudo de caso para desenvolver teoria, para produzir nova teoria, para contestar ou desafiar teoria, para explicar uma situação, para estabelecer uma base de aplicação de soluções para situações, para explorar, ou para descrever um objeto ou fenômeno.

De maneira análoga, Yacuzzi (2005), em relação ao estudo de caso, destaca que a sua importância reside em que se busque estudar o contexto, além do fenômeno. Dessa forma, isso corrobora novamente o fato de tratar os dados como qualitativos e tomá-los a partir dos seus contextos de produção, pois os agentes nas práticas de interação dentro de um sistema, influenciam e são influenciados, tanto pelo meio em que estão quanto pelos agentes com quem se relacionam. O isolamento de um dado produzido por um agente de seu contexto, pode induzir ao enviesamento da interpretação ou a uma generalização causada por uma análise equivocada e descontextualizada, conforme destacado por Larsen-Freeman em Ortega e Han (2017).

É interessante destacar que um caso, à luz dos SDC, pode ser constituído de subsistemas, situações ou grupos, ou seja, de uma variedade de domínios que não são assimilados com facilidade, exigindo do estudo uma compreensão das complexidades que configuram a dinâmica das relações, efeitos e, principalmente, da sensibilidade às condições iniciais dadas em cada grupo, que pode ser considerado também um subsistema. Nesse sentido, o caso é um fenômeno individual que é tomado como unidade de análise e interesse (DENSCOMBE, 2003). Conforme Silva (2020), ele tem características particulares, complexas, dinâmicas e auto-organizadoras que conferem organicidade aos seus funcionamentos. Dessa maneira, Stake (1998) pontua que o caso é um sistema, porque constitui-se em um conjunto delimitado de partes que interagem em cadeia, fortalecendo a complexificação das relações e promovendo a aprendizagem coletiva.

O estudo de caso, conforme seus objetivos, pode ser de três tipos: *exploratório*, *explicativo* e *descritivo* (YIN, 2001). Nesta pesquisa, tomo os tipos exploratório e descritivo. Entende-se que o estudo de caso do tipo exploratório “[...] é uma espécie de estudo piloto que pode ser feito para testar as perguntas norteadoras do projeto e principalmente os instrumentos

e procedimentos”; e do tipo descritivo é aquele que “[...] tem por objetivo mostrar ao leitor uma realidade que ele não conhece” (LEFFA, 2006, p. 6).

Segundo Gil (2002, p. 42) a “[...] pesquisa descritiva tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis”. É o tipo de pesquisa que envolve a utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, a exemplo dos questionários e observação sistemática (GIL, 2002).

Conforme Prodanov e Freitas (2013), o estudo descritivo observa, registra, analisa e ordena os dados, sem qualquer manipulação e/ou interferência da pesquisa. Este tipo de pesquisa:

Procura descobrir a frequência com que um fato ocorre, sua natureza, suas características, causas, relações com outros fatos. Assim, para coletar tais dados, utiliza-se de técnicas específicas, dentre as quais se destacam a entrevista, o formulário, o questionário, o teste e a observação (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 52).

A pesquisa exploratória, conforme aponta Prodanov e Freitas (2013), juntamente com a pesquisa descritiva, são as realizadas, geralmente, pelos pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática. Uma aproxima-se da outra, também, por proporcionar novas visões sobre determinados problemas.

Nesse sentido, a pesquisa exploratória visa a proporcionar, ao pesquisador, maior familiaridade com a problemática, tornando-a explícita e favorecendo assim para a formulação de questões que emergem nas práticas da pesquisa. Esta forma de pesquisa envolve levantamento bibliográfico; entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; análise de exemplos que estimulem a compreensão.

Hetherington (2013) destaca que, nos Estudos de Caso, a complexidade, a natureza dinâmica de sistemas dinâmicos complexos e a emergência significam que, dentro dessa estrutura, é impossível ignorar a importância da mudança durante o processo de investigação ao longo do tempo e do espaço. Prestar atenção à natureza dinâmica de um estudo de caso complexo possibilita perceber as condições iniciais dadas, bem como as interações que ali aconteceram e/ou ser capaz de usar descrições das trajetórias do sistema para relacionar um evento com outros que o influenciaram no passado. Como resultado da multiplicidade de interações e *feedback* em um caso, e da causalidade não linear em sistemas complexos, pode-

se argumentar que, em um estudo de caso complexo, a abordagem explanatória é provavelmente a mais apropriada (SILVA, 2020).

Referente aos instrumentos de pesquisa/coleta no estudo de caso, Leffa (2006, p. 15) elucida que:

Usaremos para isso os mais diversos instrumentos de coleta, incluindo questionários, entrevistas com o próprio aluno, colegas e professores, testes de proficiência na língua, gravações de áudio, sessões de visionamento, textos produzidos pelo aluno, desempenho escolar, etc. Não se investiga uma variável isolada; procura-se, ao contrário, descrever todos os aspectos que envolvem o caso, apreendendo uma situação em sua totalidade.

A abordagem da pesquisa bibliográfica foi outro recurso metodológico utilizado para o tratamento do tema desta tese. Para a revisão bibliográfica do tema proposto fiz leituras de materiais produzidos sobre a temática em questão e outras relacionadas. Como forma de conceder um embasamento teórico ao estudo, a pesquisa bibliográfica é considerada pelos estudiosos da área, como o método basilar para quaisquer tipos de pesquisa. Para tanto, utilizei nessa investigação, estudo e análise de revistas científicas, dissertações, teses e artigos de autores que já produziram sobre a temática em questão; além de livros, documentos e legislações federais e estaduais.

A avaliação e análise do material bibliográfico, de acordo com Marconi e Lakatos (2003), torna-se importante justamente pela pesquisa bibliográfica ser um método capaz de fornecer dados atuais e relevantes correspondentes ao tema. O estudo da literatura pertinente pode contribuir para o planejamento do trabalho, no mesmo sentido que evita a republicação de erros e configura-se em uma fonte indispensável de informações, podendo, inclusive, orientar as indagações. Contudo, a junção do material coletado, proveitoso e apropriado será condizente com a habilidade do investigador, de sua experiência e capacidade de descobrir indícios ou informações relevantes para sua pesquisa (MARCONI; LAKATOS, 2003).

Este estudo se configura como um estudo de caso porque investiga o sistema de formação continuada do CEFAPRO, incluindo o conjunto delimitado de partes que interagem em cadeia, constituído de seus subsistemas, centrando-se em analisar todo o caso com a devida profundidade, com vistas a compreender todos os elementos que o compõe, de forma complexa e inserido no seu contexto social cotidiano.

3.2 Objetivos da pesquisa

O objetivo geral dessa pesquisa é investigar as dinâmicas das práticas de formação continuada na área de LI do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso (CEFAPRO), Polo de Pontes e Lacerda – MT, a partir dos trabalhos realizados pela professora formadora (PF) com 42 professores de LI dos 10 municípios do Polo, com a finalidade posterior de poder contribuir para as reflexões sobre formação continuada de professores de LI da Educação Básica. A partir disso, tomo como objetivos específicos:

- Investigar quais são as políticas públicas de formação continuada profissional para o professor de LI e como elas funcionam na prática no CEFAPRO;
- Entender como o CEFAPRO, enquanto órgão estadual responsável pela formação continuada de professores de LI, está em consonância com as demandas e possibilidades advindas das tecnologias digitais para o ensino de LI;
- Apontar teórica e historicamente a estreita relação entre o que se entende por formação continuada e suas implicações na formação do sujeito, neste caso específico, o sujeito professor de LI em relação ao letramento digital e o processo de ensino e aprendizagem da língua;
- Compreender em que medida as ações do CEFAPRO têm contribuído de forma efetiva na qualificação dos professores, mais especificamente com ênfase sobre a integração das tecnologias digitais e, conseqüentemente, na melhoria do ensino de LI nas escolas públicas;
- Proporcionar contribuições para o processo de formação continuada de professores de LI da Educação Básica, por meio de uma proposição daquilo que eu concebo que deveria constituir as práticas de formação continuada, discutindo sobre possibilidades de ações substanciais para uma política de formação, ancorada na Teoria dos Sistemas Dinâmicos Complexos (TSDC).

3.3 Local da pesquisa: CEFAPRO – Polo de Pontes e Lacerda

O local escolhido para o desenvolvimento dessa pesquisa é o CEFAPRO - Polo de Pontes e Lacerda. Conforme já explicitado, o Centro foi criado a partir da promulgação da Lei Ordinária nº 9.072, em 24 de dezembro de 2008. Suas atividades foram iniciadas em 2009. Atualmente, o Polo atende a 10 municípios: Campos de Júlio, Comodoro, Conquista D'Oeste,

Figueirópolis D'Oeste, Jauru, Nova Lacerda, Pontes e Lacerda, Rondolândia, Vale de São Domingos e Vila Bela da Santíssima Trindade, englobando um total de 27 escolas (QUADRO 02).

Quadro 02: Escolas atendidas pelo CEAPRO-Polo de Pontes e Lacerda

Escolas atendidas pelo Cefapro – polo de Pontes e Lacerda	
Municípios	Escolas
Campos de Júlio	EE Angelina Francison Mazutti
Comodoro	EE Cora Coralina
	EE Dep. Djalma Carneiro da Rocha
	EE Dona Rosa Frigger Piovezan
	EEI Pirineus de Souza
	EEI Mamaidê
Conquista D' Oeste	EE Conquista D' Oeste
Figueirópolis D' Oeste	EE Barão de Melgaço
	EE Dr. José Gentil da Silva
Jauru	EE Dep. João Evaristo Curvo
	EE Francisco Salazar
	EE Juscelino Kubistschek de Oliveira
Nova Lacerda	EE Hermes José da Silva
Pontes e Lacerda	EE 06 de Agosto
	EE 14 de Fevereiro
	EE Antônio Carlos de Brito
	EE Dep. Dormevil Faria
	EE Mário Spinelli
	EE São José
	EE Vale do Guaporé
Rondolândia	EE Olavo Bilac
	EEIEB Zarup'Wej
	EE Indígena Zawã Karej Panyjeje
	EEI Sertanista Apoena Meirelles
Vale de São Domingos	EE Rainha da Paz

Vila Bela	EE Verena Leite de Brito
	EE 11 de Agosto

Fonte: Dados da Pesquisa. Elaborado pela autora (2021).

3.4 Participantes da pesquisa

Ao compreendermos o campo da educação como algo genérico, sabemos que no processo de construção do conhecimento é preciso lidar de maneira ética com os sujeitos e seus espaços institucionais. Nesse sentido, como sujeitos/participantes da pesquisa temos: a) PF da área de Língua Inglesa do CEFAPRO de Pontes e Lacerda – MT; b) Diretora do CEFAPRO e; c) Professores da Área de Língua Inglesa atuantes na rede Estadual de ensino do Mato Grosso.

A PF de LI, na área de Linguagens atuou nesse cargo no CEFAPRO pelo quinto ano consecutivo, em janeiro (2019) fez quatro anos, deixando o cargo em abril de 2020. Atendendo as exigências para ingresso no CEFAPRO, a PF realizou dois processos seletivos que tiveram a duração de dois anos cada. Vale observar que a professora permaneceu durante mais um ano, perfazendo assim, cinco anos de atuação como PF. A professora era licenciada pelo curso de Letras/LI, na UNEMAT, Especialista em Metodologias de Língua Inglesa pela UNIVAG e, até o momento da entrevista desse estudo, não tinha participado de programas de formação profissional que integrassem as tecnologias digitais no ensino de línguas, mas participou de uma formação de LI oferecida pela Pearson⁸.

Os demais participantes foram os professores de LI da rede pública que responderam um questionário no *Google Forms*.

Durante a pesquisa, outras perguntas foram feitas a eles por meio digital (WhatsApp), visando a complementar algumas perguntas realizadas anteriormente.

3.5 Procedimentos da pesquisa

Para analisar as dinâmicas das práticas de formação continuada para os professores de LI, tive como foco principal as ações da formadora. Observei ainda os documentos do MEC, como a BNCC e outros documentos que regem o programa de formação continuada do

⁸ A única ação de formação para professores da rede pública, específica do componente de LI do Estado de MT. Curso de inglês on-line, teórico, realizado durante o ano de 2012, da SEDUC em parceria com o Reino Unido.

CEFAPRO, realizei entrevistas com a PF e com a diretora do CEFAPRO e, posteriormente, também elaborei um questionário para os professores de LI do Polo responderem, contendo 32 questões, das quais 12 eram questões abertas (subjetivas) e 20 fechadas (duas opções e de múltipla escolha). Esse instrumento foi elaborado no *Google Forms* com o título “Pesquisa Sobre as Práticas de Formação Continuada de Professores da Área de Língua Inglesa do Polo CEFAPRO/Pontes e Lacerda” (APÊNDICE D).

3.5.1 Coleta dos Dados

Outra etapa da pesquisa refere-se a coleta de dados que foi realizada no campo da pesquisa, em quatro etapas, considerando que no item ‘d’ foram realizadas seis participações em formações continuadas: a) coleta de dados com a PF; b) coleta de dados com a diretora do CEFAPRO; c) coleta de dados com os professores da área de Língua Inglesa; d) coleta de dados a partir do acompanhamento às formações continuadas.

a) Coleta de dados com a PF – foram realizadas 4 entrevistas (APÊNDICE B) com a PF de Língua Inglesa do CEFAPRO. A primeira ocorreu em 09 de maio de 2019, em que foram feitas 20 perguntas para a professora. A entrevista foi gravada pelo recurso de gravador de voz do *smartphone* e durou 59 minutos; a segunda entrevista aconteceu em 18 de setembro de 2019, foram feitas 6 perguntas e teve a duração de 41 minutos; a terceira entrevista foi realizada em 21 de fevereiro de 2020 e teve a duração de 50 minutos, com o objetivo de investigar as futuras propostas de formação e contribuir com o plano anual de formação continuada para os professores de LI da Educação Básica do Polo do CEFAPRO de Pontes e Lacerda; a quarta e última entrevista foi realizada com a PF já desligada do cargo que antes ocupava. A entrevista ocorreu no dia 21 de maio de 2020 e teve a duração de 28 minutos. Todas as respostas gravadas com a professora foram transcritas. Dentre os objetivos dessas entrevistas estavam, conhecer o perfil de formação da PF, bem como investigar sua prática nas dinâmicas de formação continuada do CEFAPRO.

b) Coleta de dados com a diretora do CEFAPRO – entrevista realizada (APÊNDICE C) com a diretora do CEFAPRO em 16 de outubro de 2020, com a duração de 47 minutos, com o objetivo de investigar quais foram as providências tomadas pelo Centro de Formação com a saída da PF de LI e saber se a PF recebia algum tipo de formação oferecida pela SEDUC – MT.

c) Coleta de dados com os professores da área de Língua Inglesa – para esse procedimento elaborei no *Google Forms* um questionário (APÊNDICE D) e compartilhei o link com os professores por meio do WhatsApp com 19 professores da educação básica, dos quais,

apenas 15 responderam. De acordo com a PF, havia um total de 42 professores de LI das 27 escolas das 10 cidades do Polo. No entanto, torna-se importante observar que o coordenador de LI da SEDUC não tinha os contatos (e-mails e números de telefones) dos professores e nem a PF e a diretora do CEFAPRO. Por essa razão, a partir de alguns contatos que eu tinha consegui encaminhar o link do questionário. O objetivo para a realização desse questionário foi investigar a opinião dos professores de LI da Educação Básica do Polo sobre as práticas de formação continuada da PF no âmbito do CEFAPRO, verificar se esses professores integram as tecnologias digitais na sua prática de ensino e de que maneira.

d) Coleta de dados a partir do acompanhamento das formações continuadas – foram realizados seis acompanhamentos para observação das práticas de formação da PF com os professores de LI presentes, nas respectivas datas: 18 de agosto de 2019; 05 de setembro de 2019; 26 de setembro de 2019; 29 de outubro de 2019; 31 de outubro de 2019 e; 28 de outubro de 2019.

3.5.2 Sobre a Análise dos Dados

Após feitas as teorizações nos capítulos anteriores, analisei os dados coletados durante o desenvolvimento da pesquisa. Para tanto, a apresentação dos resultados categoriza-se em: a) análise das entrevistas com a PF; b) análise da entrevista a diretora do CEFAPRO; c) análise da observação das formações continuadas e; d) análise dos questionários com os professores.

Conforme apresentado anteriormente foram realizadas 4 entrevistas com a PF, em que a última já ocorreu quando a PF estava desligada da sua função. Nas 4 entrevistas foram feitas um total de 25 perguntas (APÊNDICE B). As respostas da PF serão apresentadas, analisadas e discutidas através da indicação da palavra “Excerto” e a abreviação “PF” para PF, seguindo a ordem das perguntas realizadas (EXCERTO #0; EXCERTO #01).

Para a apresentação dos resultados coletados na entrevista com a Diretora do CEFAPRO serão considerados também os trechos mais relevantes/pertinentes para a pesquisa, como as questões diretamente relacionadas à PF e suas práticas de formação continuada, que são denominados “Excertos”. Os trechos são apresentados na análise com a identificação por número (01, 02...) e da abreviação para DI (Diretora), conforme exemplo: EXCERTO #01; EXCERTO #02.

No tópico sobre a análise das observações os resultados serão apresentados e discutidos com o viés direcionado da pesquisa.

Para análise dos resultados obtidos através das respostas do questionário direcionado aos professores da Educação Básica, a apresentação ocorreu através da identificação pela PR para professor, sequência do número de identificação para cada participante. Exemplo: PR 01; PR 02.

3.6 Questões éticas

Todos os sujeitos dessa pesquisa foram informados dos objetivos, problemática e metodologia da pesquisa e todos contribuíram com sua participação de forma voluntária, obedecendo o estabelecido na Resolução Federal nº510, de 07 de abril de 2016, bem como as normas do Comitê de Ética em Pesquisa da UNEMAT-CEP/CONEP.

A PF assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (em anexo), aceitando compartilhar materiais, participar das entrevistas gravadas, com a garantia de que sua identidade seria preservada na publicação da pesquisa. Também foram destacados no termo os possíveis riscos de participação nesta pesquisa, como desconfortos de ordem emocional: reações emocionais negativas que poderiam se manifestar quando a participante compartilhasse, por exemplo, histórias profissionais ou pessoais relatadas nas conversas com a pesquisadora. Outro risco pertinente a essa pesquisa seria o vazamento de informações confidenciais, uma vez que as conversas ficam armazenadas no computador. Dessa maneira, ficou estabelecido que mesmo que o computador seja invadido ou o notebook furtado ou roubado, os dados fornecidos pela participante estariam protegidos por códigos, pseudônimos, e a identificação de quem forneceu torna-se, praticamente, impossível. Outro possível risco seria o desgaste pelo tempo que seria utilizado para realização das conversas, neste caso, ficou fixado que a duração seria de aproximadamente 1 hora.

Também ficou registrado no termo que nenhum participante teria alguma despesa ou ganho ao participar da pesquisa, podendo retirar sua concordância na continuidade da pesquisa a qualquer momento. E, caso ocorresse algum dano comprovadamente decorrente da participação no estudo, a participante poderia pleitear indenização, segundo as determinações do Código Civil (Lei nº 10.406 de 2002) e das Resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.

Feitas essas considerações sobre os procedimentos metodológicos, a seguir apresento a análise.

CAPÍTULO IV

ANÁLISE DOS DADOS

A seguir, diante da proposta desta tese, de apresentar as dinâmicas das práticas de formação continuada da PF da área da LI do CEFAPRO, inicio a análise dos dados dessa pesquisa a partir das entrevistas com a PF e com a diretora do CEFAPRO. Em seguida, analiso as observações que realizei dos encontros de formações continuadas e, por fim, analiso as respostas dos professores de LI ao questionário realizado pelo *Google Forms*.

4.1 Análise das entrevistas com a PF

Ao questionar a PF se ela já tinha realizado algum curso que integrasse as tecnologias digitais no ensino de línguas, ela afirma que não e cita um exemplo de utilização do Duolingo por uma professora de LI do Polo, como mostra o excerto a seguir:

Excerto #01

Não lembro de [um curso] específico assim de tecnologia não. O que eu tenho, por exemplo, é o que a gente vai pesquisando na internet e vai passando. Igual, quando eu fui à primeira formação em Campos de Júlio, eu levei alguns, por exemplo, o Duolingo. Lá no município eles tinham, agora não sei nem como está esse ano, mas eles tinham inglês desde a alfabetização, desde os pequenininhos. E aí a professora do município usava, ela tinha cadastrado os alunos. Então, quando eu cheguei lá ela já estava usando, ela já veio mostrar resultados. Ela estava muito empolgada, estava achando muito bom (PF, 09/05/19).

No Excerto acima ocorre a imprevisibilidade, decorrente da falta de organização e planejamento da PF, pois a professora formadora esperava uma postura de desconhecimento de ferramentas tecnológicas por parte dos professores, porém, isso cai por terra quando existe um caso em que já há a incorporação de um recurso digital na sala de aula. A imprevisibilidade como já dito, se dá pelo efeito da natureza não-linear que marca a dinâmica da trajetória do sistema. Para Holland (1999) todo sistema complexo é não-linear, pelo fato de funcionar e se movimentar por trajetórias em que as ações e retroações dos agentes dependem de diversas interações com efeitos inesperados. Desta forma, quanto maior for o grau de interação entre os agentes do sistema, maior a diversidade e efeitos gerados. Isto é, um sistema constitui-se de agentes heterogêneos que variam o sistema, produzindo a imprevisibilidade e as soluções emergentes.

Percebo logo no início da fala da PF, quando ela diz “*Não lembro de [um curso] específico assim de tecnologia não*”, que ela aponta não ter havido nenhuma circunstância de qualificação dos professores formadores por parte do CEFAPRO, no que concerne as tecnologias na educação. Conforme a PF, todas as preparações dos cursos para os professores, são decorrentes de pesquisas realizadas por ela na internet. Ou seja, o que a professora de LI fala não é decorrente de nenhuma proposição de prática formativa relacionada às tecnologias, ofertada pelo CEFAPRO, com vistas à qualificação dos professores formadores.

Quando a PF afirma “*O que eu tenho, por exemplo, é o que a gente vai pesquisando na internet e vai passando*”, é possível observar nesse trecho da fala que seu conhecimento em integração das tecnologias digitais nas aulas de LI não é muito amplo, para alguém que tem a responsabilidade de formar os professores para integrarem as tecnologias digitais em suas práticas de ensino.

Quando ela levou o aplicativo Duolingo para uma formação em 2018, esse recurso já estava sendo utilizado por uma professora de LI da escola, por iniciativa própria. É interessante que o Duolingo é bastante difundido nas práticas de ensino de LI, mas durante as formações continuadas que presenciei, a PF não cita esse aplicativo. Verifico que há um esforço por parte dela em preparar materiais digitais, pois ela menciona que pesquisa na internet. Isso demonstra uma certa autonomia para sua formação contínua e um entendimento sobre a importância de integração das tecnologias digitais nas práticas contemporâneas de ensino.

Nessa direção, é pertinente observar que, como discutido no Capítulo II desse estudo, a formação continuada de professores deve possibilitar o processo de desenvolvimento da profissão professor, a qualificação do corpo docente em relação aos currículos da Educação Básica. Assim, são apresentadas novas metodologias de ensino, formas de resolver problemas e tomar decisões e novos modelos ou tendências pedagógicas. Ou seja, com as formações continuadas, os professores podem estar familiarizados com as mais atuais propostas de ensino e aprendizagem. Sendo assim, esse seria o objetivo principal dessas ações de formação pedagógica, que os professores pudessem inovar nas práticas dentro de sala de aula e os alunos possam aprender conteúdos mais contextualizados e relacionados às demandas da sociedade contemporânea.

Nesse sentido, a PF também necessita receber um preparo profissional, isto é, desenvolver sua formação continuada. Todavia, observa-se uma falta de auto-organização por parte do CEFAPRO, que não cria as condições para dar formação aos professores formadores, para que esses possam oferecer uma formação de melhor qualidade aos professores da Educação Básica. Na perspectiva sistêmica, ou seja, de articulações entre as partes de

funcionamento institucional, o CEFAPRO deveria contribuir de forma mais efetiva para a qualificação de seu quadro de formadores, para que estes, por sua vez, qualificassem os professores do Polo onde atuam, como orienta o Decreto Nº 1,395, de 16 de junho de 2008, que aborda a estrutura pedagógica e administrativa dos CEFAPRO do Mato Grosso, a prática dos centros de formação teria o seguinte propósito:

Art. 2º Os CEFAPRO, transformados em unidades administrativas pela Lei nº 8.405 de 27 de dezembro de 2005, têm por finalidade a formação continuada, a inclusão digital e o uso de novas tecnologias na prática pedagógica dos profissionais da educação básica da rede pública estadual de ensino.

Ao articular o documento acima com a BNCC, essa perspectiva de qualificação docente sobre as tecnologias digitais ganha ainda mais significados com a competência geral nº5:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BNCC, 2018, p.09).

Em ambos os documentos acima citados, podemos perceber que as tecnologias digitais são fortemente orientadas para integrar as práticas de ensino. Porém, esse funcionamento com vistas a instituição de uma cultura digital nas práticas formativas do CEFAPRO não se efetiva.

Vale ressaltar que, em consonância com o que diz a professora sobre o fato de nunca ter participado de cursos relacionados às tecnologias, ao longo de minhas visitas aos encontros de formação continuada, pude verificar a falta de preparo da PF. Não se trata de responsabilizar a PF, mas sim de compreender que sua desqualificação é decorrente da própria falha do sistema que a colocou na posição responsável pela formação continuada na área de LI. Pois, houve uma avaliação para que ela assumisse o cargo de formadora e, essa banca (desconhecida por nós) provavelmente desconsiderou alguns aspectos importantes da avaliação, como por exemplo, a sua formação tecnológica.

Conforme mostrado na análise, a própria visão do CEFAPRO sobre formação continuada é fragmentada, como se colocassem a formação em “caixinhas”: inglês é língua, tecnologia é tecnologia. Tanto que com as mudanças sofridas no Centro em 2021, passou a ter um profissional só para tecnologia e um só para português, outro só para matemática, etc. Não é tratado de forma sistêmica, ou seja, não tem uma dinâmica orgânica de funcionamento, mas

como se acontecessem separadamente. Enfim, a banca de seleção pode não ter focado nesse aspecto pela própria visão de linguagem e tecnologia adotada pelo CEFAPRO.

Ainda em relação à avaliação, a PF deveria ser avaliada internamente, conforme a Seção IV dos professores formadores Art. 25.:

A função do Professor Formador será ocupada por profissionais efetivos da Rede Pública Estadual, escolhido através de processo seletivo, de acordo com a legislação vigente, fixado em portaria da SEDUC/MT **com avaliação de desempenho anual e de avaliação institucional** observadas as normas e regulamentações da SUFP/SAPE e estatuto e regimento interno (Regimento Interno CEFAPRO, 2018, p.13).

No entanto, de acordo com a própria PF, não há apenas a falta de cursos de preparação para os professores formadores, nem tão pouco práticas de avaliação interna no CEFAPRO para verificar a competência digital dos formadores.

O fato de o CEFAPRO não oferecer formação para apropriação das tecnologias digitais no ensino, como diz a PF, afasta o órgão de contribuir para que as escolas alcancem um resultado mais produtivo nas aulas de LI. Vale ressaltar que não estamos nos referindo a uma formação meramente técnica quando mencionamos uma ação de formação continuada com preparo para a utilização das tecnologias digitais, mas a uma formação que seja capaz de desenvolver a crítica do professor, a criatividade e a inovação, além de trabalhar com abordagens teóricas e metodológicas mais apropriadas ao ensino mediado pelas tecnologias digitais. Em outros termos, para que os professores possam, assim como a competência nº 5 da BNCC enfatiza: “Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética”, bem como possibilitar uma melhor formação para os alunos da rede pública de Educação Básica.

No excerto abaixo, temos o background da construção do projeto de formação continuada planejado pela PF. Pensando em atender à maior demanda do Polo em relação à formação continuada dos professores de LI, que segundo a formadora, é a própria competência linguística em inglês, a PF, no Excerto #02, explica como ela faz o planejamento desse curso.

Excerto #02

A gente vai desenvolver o curso de inglês, então, estou na fase de escrita do projeto. Aí eu tenho que escrever, por exemplo, eu fico meio assim com o cronograma. Eu escrevo a primeira versão, aí no outro dia quero mudar, eu escrevo um monte de versão. Tem dia que eu escrevo e já encaminho o projeto no e-mail do CEFAPRO, depois eu tenho que pedir para cancelar. Aí, o cronograma, eu tinha previsto pra começar em maio, mas depois eu vi que não ia dar conta não. A diretora do CEFAPRO disse que mesmo com esse

tanto de coisas eu tenho que começar, porque se for esperar pra ficar tranquila, você não vai desenvolver esse negócio esse ano. Mas vou ter que deixar pelo menos pro começo de junho, porque não tem como, você leva um tempo pra planejar, eu tenho que recortar material, que material nós vamos usar e como nós vamos usar. E são no mínimo três horas seguidas. Eu não sei como que eu vou fazer. Eu queria um contato anual com esses professores. Imaginei de até uma vez por mês. Porque no ano passado eu fiz quinzenal, então, acaba a carga horária antes do final do ano e você perde esse ritmo (PF).

Na escrita do projeto do curso, ocorre o estabelecimento das condições iniciais para a elaboração do projeto de formação continuada da área de LI, sob a responsabilidade da PF, mas não se realiza, porque ela apresenta certa insegurança, além de ter muita demanda de trabalho no CEFAPRO. Os SDC possuem uma dependência sensível às condições iniciais (LORENZ, 1963), ou seja, pequenas mudanças nas condições iniciais podem causar consequências imprevisíveis no sistema e podem ter um impacto profundo surpreendente sobre o comportamento em geral do sistema. Dessa maneira, a confecção do projeto que norteia as práticas de formação continuada da PF é extremamente relevante para o sucesso da formação dos professores de LI. Porém, as condições iniciais das práticas de formação continuada não são adequadas ao bom desenvolvimento do seu processo.

Nesse sentido, percebo no Excerto #02 o despreparo técnico e a insegurança por parte da PF, pois ela faz e refaz o projeto várias vezes, sem ter com quem discutir seu trabalho. Tal despreparo refletirá no modo como os professores que fazem/precisam fazer a formação continuada, compreendem pela relação linguagem e tecnologia e até por ensino de LI. São problemas nas dinâmicas de formação continuada da PF que vão repercutir na prática dos professores de LI em sala de aula e, uma vez que, tudo está interligado no sistema, as ações da PF podem desencadear situações positivas ou negativas como resultado do processo contínuo de auto-organização. Essa situação acaba não contribuindo com a formação continuada. Como se verifica no excerto, ela informa que pretende realizar um projeto, mas demonstra que existem vários problemas, como a questão do cronograma, que ela tenta, mas não consegue se organizar para começar.

Observo ainda que ela não possui uma estrutura de apoio para discussões sobre o projeto, por exemplo, mas recebe pressão por parte da diretora do CEFAPRO. Isso significa que não é realizado um trabalho em rede no Centro, embora os CEFAPRO tenham uma ideia de conexão. Quando ela afirma “*Eu não sei como eu vou fazer*”, observa-se uma demanda de questões envolvidas no curso que a deixam insegura. Ela tenta justificar o fato de não fazer o

projeto, que demora para sair do papel. A PF tem autonomia para estipular a frequência dos encontros e a carga horária deles, mas ela apresenta dúvidas em relação às datas que marcará as formações com os professores de LI. Todas essas questões mostram que a PF deseja construir um projeto significativo, mas isso se torna inatingível devido às suas dificuldades, advindas de um preparo profissional insuficiente.

Excerto #03

*Estou pensando em fazer quinzenal, mas eu estou achando muito puxado. Eu não sei, diante de toda essa demanda de quantidade de coisa, seria melhor, **mas eu não sei se a gente vai dar conta**. E aí eu tenho que decidir isso pra colocar no cronograma, que **tem que ir as datas, o que que vai estudar, tudo certinho** (PF).*

A PF apresenta algumas variáveis do sistema de formação continuada quando ela afirma “[...] *tem que ir as datas, o que vai estudar, tudo certinho*”, essas são as variáveis do sistema com as quais ela tem que lidar. Trata-se de uma característica comum em SDC. São variáveis que fogem das funções dela, a prioridade é a demanda que vai surgindo no CEFAPRO na área de Linguagens.

Verifico o funcionamento da insegurança também no Excerto #03, em relação à frequência dos cursos de formação continuada, pois a PF pensou em realizar os encontros a cada 15 dias, mas estava em dúvidas a respeito, ponderando se iria conseguir cumprir com o cronograma. Outra preocupação dela era não perder o contato com os professores por muito tempo, como se verifica nas suas palavras, “*Porque no ano passado eu fiz quinzenal, então, acaba a carga horária antes do final do ano e você perde esse ritmo*”. É constitutivo da prática da PF estar em contato com os professores, mas esse contato é tido por ela unicamente de maneira presencial. É pertinente dizer que a PF tinha um grupo no WhatsApp, mas tinha poucos professores participando dele. Esse poderia ser um meio de manter a conexão com os professores, compartilhar textos, materiais, eventos, etc., mas ela usava apenas para lembrar sobre os encontros e mandar as fotos que ela tirava nas formações.

A PF não considera as imprevisibilidades, as adaptações no cronograma, mas pensa nele como algo fixo, estático e inexequível, dadas as condições. Percebo aqui nesse trecho, novamente, a insegurança e despreparo por parte da PF em relação à sua atuação nas práticas de formação continuada, como apontado anteriormente. Porém, observa-se, novamente, uma questão de omissão por parte do CEFAPRO por não promover as condições necessárias para uma atuação mais consistente.

Observo também no Excerto #03, que a PF afirma ser muito ocupada com as demandas institucionais para a elaboração e execução do projeto de formação continuada que visa, principalmente, a formação linguística. Isso parece acontecer devido ao fato de haver uma certa indecisão por parte da PF, trazendo novamente à tona uma eventual falta de preparo.

No próximo excerto, a PF continua falando sobre o projeto de formação continuada.

Excerto #04

O curso vai ser voltado para os professores melhorarem a proficiência na língua inglesa. O diagnóstico que nós temos do que os professores mais estão precisando, mais querem é como trabalhar lá na sala de aula. Mas aí minha intenção é desenvolver na prática, com os professores pra que eles sintam e depois eles façam isso adaptado pra cada sala. Por exemplo, eu planejei, sabe aquele joguinho de pistas, de perguntinhas, a gente escolhe um tema, e aí o professor e depois o aluno produz as perguntas. Ele vai estar ativo, ele vai estar produzindo, e aí já entra as metodologias ativas. Depois, ele pode dialogar com os outros colegas, entrevistando, conversando naquele tema. Então vai estar contextualizado, uma temática dentro de uma situação e vai estar ativo, ele vai estar produzindo (PF).

Na parte do Excerto #04, quando a PF afirma que “*melhorarem a proficiência na língua inglesa. O diagnóstico que nós temos do que os professores mais estão precisando, mais querem é como trabalhar lá na sala de aula*”, mostra que há um conflito de necessidades, cuja responsabilidade começa com os documentos oficiais que não estabelecem metas e requisitos para o professor de línguas. Explicita uma visão de linguagem (interacionista), mas não uma metodologia de ensino de línguas. A BNCC (2018) dá a entender que orienta para uma abordagem comunicativa, mas não leva em conta as necessidades dos alunos, a formação do professor e tampouco as tendências atuais de ensino de línguas (pós-método).

Quando a PF declara que “*Por exemplo, eu planejei, sabe aquele joguinho de pistas, de perguntinhas, a gente escolhe um tema, e aí o professor e depois o aluno produz as perguntas*”, a professora mostra que não tem domínio técnico-científico para a formação de professores. Tudo isso vai produzir um efeito que perpetua a visão do ensino e aprendizado de LI na escola e, ao mesmo tempo, mantém a estagnação, pois não produz atualizações no âmbito das práticas de ensino de LI nas escolas.

Ainda verifico na fala da PF que, no início, o foco dela era trabalhar com a proficiência, mas ela possui um diagnóstico do que os professores precisam, que é a metodologia de ensino. Aparece aqui uma certa confusão de objetivos para as ações de formação continuada. Alguns professores que participaram das formações continuadas cobraram da PF a qualificação da

proficiência na LI, porque ela é a pessoa legitimada para oferecer essa formação linguística para eles. Novamente, observa-se que o CEFAPRO não cumpre seu papel, que é proporcionar formação continuada de qualidade na área de LI. Mas como eu mesma pude perceber em conversas e observações, a PF não possuía fluência na LI para trabalhar com os professores práticas de língua. Nem mesmo corrigia questões gramaticais escritas de maneira errada pelos professores, do verbo *to be*, por exemplo.

A reivindicação dos professores a respeito de melhorar a competência linguística é legítima, eles sentem a necessidade da atuação do CEFAPRO para melhorar a qualidade do processo de ensino nas escolas. Os professores pedem para que a formação continuada contribua com a metodologia deles na sala de aula, além de melhorar a proficiência na LI. As práticas da PF vão ao encontro das necessidades que emergiram dos próprios professores, mesmo que não planejadas para atingir totalmente os objetivos da formação continuada.

De acordo com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – MT, (2010), (OCN – MT) a oralidade já deveria ser priorizada no processo de ensino de LI há alguns anos. Porém, ainda é uma questão precária na escola e necessita de formação continuada para que os professores possam desenvolver essa habilidade essencial e prevista nos documentos oficiais do MEC, como podemos observar:

As línguas estrangeiras precisam de uma mudança de abordagem didática para funcionarem como disciplina do mesmo modo como existem naturalmente. Isto envolve a restauração de objetivos básicos do ensino de toda língua estrangeira na contemporaneidade, quais sejam:

1. Ensinar a língua em função do seu uso prático na oralidade e na escrita visando conseguir um nível de proficiência que torne possível a interação com indivíduos que têm essa língua como materna;
2. Propiciar o acesso à produção oral e/ou à escrita dirigida a esses indivíduos;
3. Conseguir uma interação bem-sucedida com pessoas de língua materna diversa através da língua estrangeira em estudo.
4. Instaurar uma postura relativizadora do que naturalmente se considera único: a língua, a cultura, os valores, os comportamentos próprios, contribuindo, assim, para a formação de uma postura crítica;
5. Repensar e reforçar os conhecimentos próprios da língua materna.

Trata-se de aproximar a prática pedagógica das propostas dos PCN (BRASIL, 2000) e das OCN para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), que obrigam hoje à adequação de remissões teóricas e a modificações organizacionais da escola e do currículo em função da concretização das propostas oficiais (OCN – MT, 2010, p. 104).

Desde o ano de 2010, é incentivado o uso da LI com ênfase na oralidade pelos documentos oficiais do MEC, mas a maioria dos professores não possuem um bom nível de competência linguística para atender às demandas desses documentos que regem a educação no nosso Estado/País. É fato que existem muitos fatores envolvidos nessa questão, que vão muito além de falta de interesse por parte dos professores de LI. Dentre esses aspectos, seria interessante que a formação continuada desenvolvida no CEFAPRO pudesse contribuir de maneira efetiva com essa necessidade. Percebemos um esforço da PF no sentido de planejar uma formação continuada a seguir.

No Excerto #04, a professora descreve que vai utilizar um jogo de um material analógico de perguntas e que pretende trabalhar ao mesmo tempo com as metodologias ativas. De acordo com o Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC – MT):

A aprendizagem ativa enquanto proposta para a ação pedagógica advém da mudança no paradigma educacional em que a centralidade está no aprender fazendo e, sobretudo, na forma colaborativa desse fazer sob a mediação de um professor (JEREZ, CORONADO e VALENZUELA, 2012). Nessa perspectiva, o aprender nunca é passivo, está sempre em movimento (JEREZ, 2008), é mobilizado e torna-se mobilizador de autoria dos sujeitos em processo de formação, pois está atrelado ao objetivo de tornar o estudante um sujeito competente para a resolução de problemas em diferentes campos da vida cotidiana (MATO GROSSO, 2018, p. 36).

Nesse trecho acima, temos a descrição da aprendizagem ativa, modelo de metodologia defendido pela Lei DRC – MT, que é obrigatório. O papel do professor é de mediador enquanto o aluno deixa de ser passivo, mas passa a ser responsável pelo seu processo de conhecimento. Sendo assim, os cursos de formação continuada deveriam estar em consonância com esse modelo de ensino, mostrando a importância de repensar o uso de métodos tradicionais nas escolas. Vale ressaltar que a PF não usa a metodologia ativa de ensino nas suas práticas de formação continuada, mas parte de encaminhamentos equivocados e diretrizes mal elaboradas, o que contribui para o caos que já é o ensino de LI, em diversos aspectos.

Observo que a PF produz uma adaptação na formação continuada, pois ela assume que pensou na proficiência, mas ela propõe uma outra demanda em relação às metodologias de ensino por conta das reivindicações dos professores por atividades práticas de ensino de LI.

Verifico também haver um esforço da PF em relação a integração das tecnologias digitais, como se pode observar no excerto abaixo:

*Só que depois eu queria esse simples, usar no papel, caneta, enfim, e queria um com essa estrutura em um aplicativo. **O mesmo ritmo de jogo, mas em um aplicativo, mas ainda não consegui encontrar.** Teria que ser um que tem essa estrutura de jogo de pistas e eu poder organizar essas perguntas lá dentro, né (PF).*

Aqui observo que a PF deseja a apropriação das tecnologias digitais no curso de formação continuada, mas durante as ações, como pude observar, ela não utilizou esse aplicativo. Essa prática fica a nível de discurso apenas. Isso mostra um desejo da PF de mover o analógico para o digital, pois ela pretendia encontrar um jogo digital que contemplasse as questões do analógico, com o propósito de contribuir com a atualização das práticas dos professores. As práticas da PF não contemplam, de forma alguma, o novo *ethos* dos novos letramentos e reforça a visão determinista de tecnologia dos professores, ou seja, uma ferramenta neutra, sem relação com o contexto (WARSCHAUER, 2006).

Esse esforço por parte da PF pode ser também verificado no excerto que segue quando diz sobre uma formação juntamente com outros professores formadores do CEFAPRO:

Excerto #06

*Eu planejei o **HQ** porque as histórias em quadrinhos dariam para as quatro disciplinas da área da linguagem trabalhar. Então nós poderíamos fazer isso enquanto papel, desenho, colagem e tem um aplicativo do HQ. Então, se o professor é possível utilizar essa tecnologia ótimo, se não é, então ele faça também com outra tecnologia mais simples. Eu estava pensando nesse ritmo. E aí essa produção e esses materiais que a gente vai apresentar para sala de aula e aí a prática (PF).*

Nesse Excerto a PF aponta que faria uma formação em conjunto com os demais formadores do CEFAPRO e planejava utilizar as histórias em quadrinhos. Nesse momento, a HQ assume (ou, pelo menos, tem a possibilidade de assumir. É isso que o discurso dela aponta) o lugar de dinamizador das ações de formação. Isso significa que, no contexto apresentado, a HQ tem a propriedade de dinamizador porque estabeleceria uma dinamização, seria o incentivador das práticas de formação continuada da PF, mesmo que de maneira analógica.

Quando ela afirma que “*Então nós poderíamos fazer isso enquanto papel, desenho, colagem e tem um aplicativo do HQ*”, a PF cita a tecnologia digital como parte das ferramentas neutras do curso de formação continuada que pretende desenvolver, mas são ações muito tímidas, que acabam não se concretizando. Mais uma vez, observo a falta de preparo da PF para

a apropriação da tecnologia digital nas práticas de formação continuada e, também, a tecnologia como uma ferramenta neutra, na qual a habilidade cognitiva de usar as informações não é considerada.

Quando questionada se os professores que participariam desse projeto teriam a oportunidade de demonstrar em aulas (na prática) o que aprenderam durante o curso para que a PF pudesse avaliar o aproveitamento deles, ela respondeu que não tinha pensado nisso, como podemos observar no trecho que segue:

Excerto #07

*Eu fiz isso nas jornadas, nesse projeto agora eu não tinha pensado, mas a gente podia pensar pra ver as várias formas de cada um e a sua prática. **Porque tem uns professores que conhecem uns aplicativos, umas coisas bem interessantes aí eles trocam experiências (PF).***

Nesse Excerto #07, a PF afirma que alguns professores utilizam a tecnologia digital e poderiam compartilhar experiências, mas isso não aconteceu nas formações continuadas do ano de 2019, que eu assisti. Houve apenas um momento de interação que a tecnologia digital foi utilizada por meio de uma atividade em que a PF pediu que os professores de LI gravassem um vídeo pelo celular falando um pouco sobre suas vidas, em grupos de 2, para apresentarem depois para todos os professores. Todos produziram, porém, a maioria teve vergonha e não quis apresentar no *datashow* para os demais assistirem as suas produções linguísticas na LI.

Nesse sentido, a competência linguística e a competência tecnológica que poderiam ser exploradas de modo fluido nessa atividade ficam comprometidas. Estudos sobre o efeito retrativo indicam as características positivas da avaliação (SCARACMUCCI, 2004). No entanto, as atividades sugeridas pela PF não parecem ter um objetivo definido. Tanto que os participantes podem decidir se vão ou não mostrar a sua produção, fato que descaracteriza a ‘formação’ que é o objetivo da proposta.

Na oportunidade, vale ressaltar, que também participei da atividade com uma professora que não permitiu que seu vídeo fosse compartilhado com todos os presentes. Nos vídeos compartilhados foi possível observar a falta de proficiência por parte dos professores, porém, a PF não comentou sobre os aspectos linguísticos, apenas bateu palmas, deixando de dar um *feedback* aos professores. Essa atitude não foi prevista no planejamento da PF, mesmo sendo um fator essencial na formação. Como não aconteceu nada (*feedback*), podemos inferir que tudo fica como sempre esteve (antes da formação), sem aprendizagem e auto-organização por parte dos professores de LI.

É interessante retomar que uma das características dos SDC é a retroalimentação ou *feedback*, pois as propriedades emergentes retroalimentam-se e afetam decisões individuais dos agentes. Um SDC mantém fortes mecanismos de *feedback* para reconhecer novos estímulos, regular a dinâmica do sistema e alterar de uma trajetória para outra. Nesse sentido, os mecanismos de *feedback* são fundamentais para a resiliência e a sobrevivência dos sistemas, pois, essa retroalimentação leva o sistema/agentes à aprendizagem e auto-organização para diferentes soluções ou atratores, conforme aparecem novas condições.

Vale ressaltar que esse *feedback* que não aconteceu nas práticas de formação continuada da PF, deixou ainda de criar subsistemas de regulação das práticas dos professores que estavam fazendo a formação. O feedback assume aqui a função de “perturbar” o sistema, levando os professores a refletirem sobre os seus próprios conhecimentos linguísticos.

Quando a PF propôs essa atividade de produzir os vídeos, os professores de LI ficaram impressionados e entusiasmados. Impressionados porque eles nunca tinham aventado a possibilidade de usar o celular para produzir vídeos no âmbito das práticas de ensino de LI deles. O entusiasmo aponta a provável apropriação e replicação dessa prática posteriormente na sala de aula, possivelmente pensando na sensação que os alunos vão experimentar ao realizar a atividade de produzir e assistir os vídeos. Porém, a prática de formação continuada seria mais relevante se a PF tivesse explorado todas as produções dos professores. A PF, mesmo que apenas uma vez, possibilita a apropriação das tecnologias digitais, como o celular, o *datashow*, a caixa de som, mas não atinge o objetivo da atividade, que era a produção linguística. O fato de não trazer à tona naquele momento a apropriação tecnológica simultaneamente ao uso da língua, descaracterizou a função do curso de formação continuada.

Observa-se ainda no Excerto #07, quando a PF diz “*Porque tem uns professores que conhecem uns aplicativos, umas coisas bem interessantes aí eles trocam experiências*”, que os professores partem de uma visão colaborativa de prática de ensino, o que a PF deixa de incentivar nas suas formações. Porém, nas formações continuadas em nenhuma circunstância a PF criou situações para que os professores de LI pudessem falar sobre essas experiências com as tecnologias digitais nas suas práticas de ensino.

Vale destacar aqui, do ponto de vista da TSDC, a importância desses professores que destoam da grande maioria, por desenvolverem seu processo de letramento digital e compartilharem com os colegas de profissão algumas ferramentas digitais que podem ser integradas ao processo de ensino de LI. Eles são variáveis do sistema que não permitem as afirmações ou crenças generalistas.

A existência de um professor, no sistema de formação continuada da PF, que tenha conhecimento de tecnologia anula a possibilidade da afirmação: Todos os professores que participam da minha formação não entendem de tecnologias. Esse é um aspecto importante do ponto de vista da TSDC.

Além disso, observa-se a autonomia de alguns professores em relação às tecnologias digitais. Como aponta Paiva (2006), a autonomia é considerada

[...] um sistema sócio-cognitivo complexo, que se manifesta em diferentes graus de independência e controle sobre o próprio processo de aprendizagem, envolvendo capacidades, habilidades, atitudes, desejos, tomadas de decisão, escolhas, e avaliação (PAIVA, 2006, p. 89).

A próxima pergunta foi em relação às ações prescritas pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) às professoras formadoras e o trabalho que elas realizam no exercício profissional. A formadora respondeu que é específica de LI, mas atua na área de Linguagens se for necessário, segundo sua fala:

Excerto #08

De acordo com o seletivo, eu sou PF de Língua Inglesa, mas não contribuo apenas com a formação da LI, mas da área de Linguagens. Quando precisa de temas gerais, pode ser eu, mas quando precisa de formação específica de LI sou eu. Nós vamos pra escola e a demanda vem da escola. Não tem como eu fazer uma formação sobre a metodologia ativa. É claro que chegando os documentos com essas propostas e tal, é claro que a escola vai pedir. Mas é a escola que analisa a realidade dela e pede: quero formação sobre isso, preciso de formação sobre aquilo. Tem essas formações, as demandas que vem de dentro da escola e tem esses projetos. A gente acompanha a escola como um todo. Se você acompanha uma escola, você precisa saber tudo dela. Precisamos saber como está a sala de recurso, o laboratório de aprendizagem, das aulas de reforço, se tem professor iniciante, se tá com dificuldade, qual, o máximo que você puder saber sobre a escola. Mas nós estamos em poucos formadores, só tá uma formadora de português, há uma demanda muito grande para português e matemática. Tem quatro formadoras de matemática e de português só tem uma. Aí eu sou da Linguagem, mas você sabe que eu só dou moral para inglês, né. Por mais que eu tente contribuir, aí tem os projetos, as demandas da escola, tem esse curso de inglês. Eu tenho que saber também de todos esses professores de inglês, das 27 escolas dos 10 municípios. E aí o grupo não está atualizado, a diretora do CEFAPRO pediu agora para as escolas mandar pra gente atualizar os grupos (PF).

Quando a PF afirma “Mas é a escola que analisa a realidade dela e pede: quero formação sobre isso, preciso de formação sobre aquilo”, o professor formador é um agente,

sensível às condições do ambiente da escola. Ou seja, à medida que o sistema (escola) percebe um ponto de instabilidade formativa, aciona a formadora para dar *inputs* que tendem a estabilizar o funcionamento da escola novamente.

Pensando nas características de ordem e desordem nos sistemas dinâmicos complexos, vale ressaltar que um sistema não é de todo desorganizado (por isso não podemos usar o termo imprevisível), mas também não é totalmente ordenado, até porque esse tipo de sistema (todo organizado) não é complexo, mas é simples. A grande questão, nesse sentido, é perceber que um SDC busca constantemente, pontos de estabilidade, oscilando, vez ou outra, mas mantendo-se em equilíbrio. É isso que dá vida ao SDC. Isso demonstra a dinâmica das necessidades de busca de equilíbrio que as escolas possuem ao buscar apoio para sanar as dificuldades que surgem no seu contexto educacional.

O Excerto #08 ainda mostra que a PF é bem atarefada na sua função, pois atua na área de Linguagens e tem várias demandas nas escolas para a área, como por exemplo, formações em relação aos documentos oficiais do MEC, dentre outras problemáticas levantadas pelas escolas. Mesmo tendo que contribuir com a área de Linguagens, a PF deixa claro nesse trecho *“Aí eu sou da Linguagem, mas você sabe que eu só dou moral para inglês, né”*, que se dedica mais à LI. Isso também fica claro nesse trecho da fala dela *“Quando precisa de temas gerais, pode ser eu, mas quando precisa de formação específica de LI sou eu”*. Isso significa que nenhuma outra pessoa no CEFAPRO está legitimada para falar da LI, mas é a PF quem fala, tendo sido selecionada para ocupar esse cargo.

Nessa parte da fala da PF *“Nós vamos pra escola e a demanda vem da escola. Não tem como eu fazer uma formação sobre a metodologia ativa. É claro que chegando os documentos com essas propostas e tal, é claro que a escola vai pedir”*, observo que os temas das formações oferecidas dentro da escola surgem na própria escola. Porém, percebe-se que a discussão sobre metodologias ativas deveriam ser uma proposição do CEFAPRO para as escolas.

No Excerto #08, verifico na fala da PF que há uma grande demanda no CEFAPRO, mas o Centro de Formação encontra-se com poucos formadores, havendo inclusive uma discrepância entre os formadores de matemática e português, pois são quatro formadores de matemática e um de português, o que acaba sobrecarregando a área de Linguagens que tem muitas coisas para desenvolver. Pensando na habilidade de interpretação e escrita dos alunos nas escolas, há uma necessidade de qualificar professores para melhorar essas práticas, no entanto, a implementação dessa formação fica prejudicada com a falta de professores formadores na área de Linguagens no Polo. Isso mostra também um descomprometimento com a LI e, ainda, a falta de organização do Centro de Formação, uma vez que não possui todos os

nomes e contatos dos professores de LI do Polo, nem sabem quem participou ou não dos cursos de formação continuada.

É possível dizer que esses empecilhos instituídos se configuram como pontos de atração, pois parece que muitas ações que poderiam ser desenvolvidas pela PF não ocorrem por causa da atenção dada pela formadora a esses aspectos.

Ainda nesse Excerto, ao afirmar que *“Eu tenho que saber também de todos esses professores de inglês, das 27 escolas dos 10 municípios. E aí o grupo não está atualizado, a diretora do CEFAPRO pediu agora para as escolas mandar pra gente atualizar os grupos”*, a PF admite também que o órgão não possui o contato de todos os professores de LI do Polo. Eu solicitei esses contatos para a PF ao realizar esse estudo, mas ela me passou apenas uma lista com os nomes dos 42 professores, o que acabou gerando complicações para a minha pesquisa, pois consegui contactar poucos professores e somente 15 responderam o meu questionário no *Google Forms*. Posteriormente, procurei o coordenador regional do polo do CEFAPRO na SEDUC, mas nem ele possuía esses contatos. Mais uma vez, percebo a desorganização absoluta do órgão, pois desconhece o número e o contato dos professores que pertencem ao Polo. É inconcebível que o CEFAPRO não possua essas informações dos professores, ou seja, como produzir, então, planejamentos mais coerentes com a realidade do corpo docente das escolas e do polo em geral.

Observo no Excerto #08 ainda, que são as escolas públicas da Educação Básica que solicitam os conteúdos das formações continuadas, mas além disso, a PF faz outras formações. Assim, as formações continuadas são estabelecidas com a demanda de formação que surge nas interações entre os professores nas escolas. Em sistemas complexos, cada componente ou agente se encontra em um ambiente produzido por suas interações com os outros agentes no sistema e eles agem e reagem constantemente ao que os outros agentes estão fazendo. Assim, nada no seu ambiente é fixo. Isso quer dizer que o comportamento dos sistemas complexos emerge das interações dos seus componentes, não é construído em nenhum componente (LARSEN-FREEMAN, 1997, p. 143).

Nesse contexto, os agentes são a PF e os professores de LI, interagindo no ambiente orgânico que é a escola e, algumas vezes, no CEFAPRO. As interações se dão durante os encontros de formação continuada e em reuniões na escola em que há trocas de experiências e construção de novos conhecimentos. Essas interações contribuem para a complexificação das práticas sociais e de formação continuada.

Ao perguntar sobre quais eram as leis e/ou decretos que dão as diretrizes para o cumprimento das funções de PF, ela respondeu:

Excerto #09

*Nós temos um livrinho branco que traz todos esses detalhes, eu acredito que tem ele na biblioteca e eu devo ter xérox, eu acho, que eu tirei para estudar. Pode ser que a diretora tenha mais materiais. O que eu me lembro de pegar para estudar mesmo aqui é esse. Mas deve ter decreto para liberar CEFAPRO, aquela documentação inicial, né, tem tudo aquilo. Aí aqui dentro pegamos muito o regimento interno, que é o nosso regimento interno, nosso organizador interno, né. É uma coisa mais interna, não é essas leis tão abrangentes. Que eu uso mais, particularmente são essas duas coisas, mas tem mais leis, mais coisas. **Porque nessa correria você acaba que se apega aos que são mais práticos pra você, o que você precisa mais e os outros vão ficando. Principalmente quando se fala de lei, essas coisas, tinha que usar tudo, mas você não usa** (PF).*

Esse *livrinho branco*, ao qual se refere a PF, trata-se do documento oficial publicado pela SEDUC (2010), intitulado Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica, discutido e elaborado com a colaboração de professores e técnicos da Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação Básica (SUFP) e dos CEFAPRO, no período de 2004 a 2010. Trata-se de um documento com orientações importantes a serem seguidas, contendo dentre as suas regulamentações, questões como, Perfil do professor formador; Projetos específicos da rede CEFAPRO; Diretrizes da Política de Formação; Estratégias da Política de Formação; Legislação. Assuntos esses, relevantes para um bom nível de desempenho do professor formador do CEFAPRO. As orientações contidas no referido documento (*livrinho branco*) são resultantes dos trabalhos realizados por uma equipe para pensar e propor as políticas públicas de formação continuada para o Estado de Mato Grosso. Porém, quando confrontado com a fala da PF (Excertos #01 e #02), as orientações parecem não fazer muito sentido para as ações empreendidas por ela para os cursos de formação continuada dos professores de LI. Do mesmo modo, indica não haver um funcionamento de tal documento para o CEFAPRO.

Ainda com relação ao Excerto #09, a PF assume que não segue as leis que regem seu papel no Centro de formação continuada, como se pode verificar no fragmento abaixo, quando ela diz que se apega às questões mais práticas, “*o que você precisa mais e os outros vão ficando. Principalmente quando se fala de lei, essas coisas, tinha que usar tudo, mas você não usa*”. Essa posição da PF aponta para um dos motivos pelos quais ela não utiliza as tecnologias digitais nas formações continuadas que ela oferece no Polo, o que é determinado pelo Regimento Interno do CEFAPRO também, como podemos observar no Artigo 8º do Capítulo II – Da Filosofia e Fins do Centro:

O CEFAPRO/Pontes e Lacerda – MT tem como filosofia o processo formativo para o desenvolvimento do profissional da Educação Básica, inspirado nos princípios de liberdade, solidariedade, igualdade, bem estar social e no respeito à natureza, tendo como fins: o pleno desenvolvimento do profissional com formação continuada, **o uso de novas tecnologias para o exercício do magistério**, sua formação humanística, cultural, ética, política e social, e a melhoria do processo ensino e aprendizagem, além de promover, desenvolver, coordenar e sediar programas e projetos para os profissionais da Educação Básica do polo de abrangência (Regimento Interno CEFAPRO, 2018, p. 02 e 03).

Quando a PF afirma que *“Porque nessa correria você acaba que se apega aos que são mais práticos pra você, o que você precisa mais e os outros vão ficando. Principalmente quando se fala de lei, essas coisas, tinha que usar tudo, mas você não usa”*, observo que ela tem conhecimento de que deixa de colocar em prática coisas que estão estabelecidas nas diretrizes do CEFAPRO e, talvez, essas “coisas” seriam importantes para melhorar a qualidade do seu desempenho como formadora de LI, ou seja, o sistema de formação continuada é afetado de maneira negativa porque a PF não implementa essas diretrizes em suas práticas formativas.

Para Chan (2001), a complexidade resulta da interação dos elementos no sistema e entre o sistema e seu ambiente. Isso significa que uma decisão ou ação realizada por uma parte dentro do sistema influenciará todas as outras partes relacionadas ou interconectadas, porém de modos diferentes. Então, o fato de a PF desconsiderar algumas diretrizes do Centro de Formação, conseqüentemente, vai repercutir no desenvolvimento da formação continuada dos professores de LI.

Simultaneamente, verifico aqui a condição restrição possibilitadora, que está relacionada com os “recursos presentes em uma comunidade ecológica” (MARTINS, 2009) como o CEFAPRO, e dessa relação emergem regras que limitam as ações sistêmicas e, ao mesmo tempo, dão condições para que possam surgir as ações individuais e coletivas. Martins utiliza, eficazmente, a comparação feita por Van Lier (1996) entre a relação “restrições X recursos” e as regras de um jogo: sem regras, o jogo não se desenvolve. Isso significa que o sistema de Formação Continuada deveria seguir as normas vigentes para que seu funcionamento fosse mais eficaz. Dessa maneira, ao desobedecer/negligenciar às regras, o processo de formação fica limitado, ou seja, não se desenvolve como deveria.

Mais uma vez percebo a falta de organização do CEFAPRO, pois o Centro não segue as orientações das políticas públicas elaboradas pelo próprio governo (MEC, SEDUC, CEFAPRO) pelo fato de não existir uma organização de trabalho, uma sistemática por parte do órgão como um todo. Essa desorganização, no Excerto #09, também está presente nas práticas

da PF, que não se fundamentam em todos os documentos que regem seu trabalho e função no Centro de Formação.

Verifica-se, por exemplo, conforme exposto anteriormente nesse estudo, no Decreto 1.395 (2008, p. 3) que estabelece algumas competências do Professor Formador, que a PF atende às questões como, diagnosticar, junto aos professores, as necessidades educativas, formativas e demandas da sua área de atuação; planejar as ações de formação, viabilizando metodologias que atendam às necessidades formativas dos professores do polo; elaborar o plano de ação por área de conhecimento; desenvolver projetos de intervenção referentes às necessidades diagnosticadas no seu campo de atuação; acompanhar e executar as ações formativas em consonância com o Projeto Pedagógico de Desenvolvimento do CEFAPRO. No entanto, a PF deixa de cumprir algumas funções estabelecidas por falta de condições, como, promover e gerenciar a autoformação para o bom desenvolvimento de seu trabalho, atualizando-se em relação aos conhecimentos científicos e tecnológicos; avaliar, juntamente com a equipe gestora, o processo de formação desenvolvido pelo CEFAPRO no decorrer do período letivo; orientar, monitorar, acompanhar e avaliar o trabalho dos técnicos dos Laboratórios de Informática das unidades escolares; fazer a avaliação anual determinada pela comissão permanente de avaliação.

A PF realiza avaliações ao término de seus cursos de formação continuada (APÊNDICE F). Ao final do último encontro, em 2019, ela entregou uma folha impressa com 5 perguntas com o objetivo de avaliar o conhecimento dos professores construído ao longo das formações continuadas, bem como, verificar as contribuições dessas formações e as sugestões para as próximas. Esse *feedback* é importante para pensar as próximas práticas de formação continuada, a fim de melhorar a qualidade e atender as necessidades dos professores de LI.

A retroalimentação ou *feedback* é uma propriedade relevante dos SDC, pois as propriedades emergentes retroalimentam-se e afetam decisões individuais dos agentes. Conforme Yarime e Kharrazi (2015, p.141) “O termo *Feedback* está relacionado à transferência de informações, ocasionando mudanças em uma parte do sistema para outras partes”. Dessa maneira, um SDC mantém fortes mecanismos de *feedback* para reconhecer novos estímulos, regular a dinâmica do sistema e alterar de uma trajetória para outra. Nesse sentido, os mecanismos de *feedback* são fundamentais para a resiliência e a sobrevivência dos sistemas, pois, essa retroalimentação leva o sistema/agentes à aprendizagem e auto-organização para diferentes soluções ou atratores, conforme aparecem novas condições.

A sensibilidade ao *feedback*, como uma das propriedades dos sistemas complexos, indica que o sistema é suscetível às reações que provoca. Como o sistema comporta trocas

materiais e energéticas com o exterior, seus elementos se reorganizam entre si a partir da desordem. Isso acontece porque os sistemas complexos são altamente sensíveis ao *feedback*, ou seja, o que aconteceu anteriormente pode influenciar um acontecimento atual. Nesse sentido, a avaliação realizada ao final das formações continuadas poderia trazer benefícios para o desenvolvimento da formação futura.

Tendo em vista a legislação da Educação em geral e o regimento interno do CEFAPRO, a próxima questão levantada para a PF responder foi sobre como as tecnologias digitais estão contempladas no âmbito das políticas de formação continuada. Obteve-se a seguinte resposta:

Excerto #10

Nesse curso eu penso em usar as tecnologias. Então, por exemplo, eu queria conseguir, eu até baixei ali alguns diálogos, séries, né. A gente tem professor que estuda com séries e tal. Tem um professor, se não me engano ele era pedreiro, quando você chega pra conversar com ele, ele já diz: ‘eu encontrei isso, isso e isso na internet, eu fiz isso e minha aula tá sobre isso’. Eu acho ele o máximo, o pouco que eu convivi com ele já, ele desenvolveu assim (PF).

No Excerto #10, o professor citado é um agente autônomo no sistema. Esse tipo de comportamento é uma variável dentro do funcionamento do sistema de formação continuada proposto pela PF.

Logo no início do Excerto, a PF usa palavras como “*eu penso*” e “*eu queria conseguir*” em relação ao uso de tecnologias nas práticas de formações continuadas. Isso aponta que as práticas de formação continuada mediadas pelas tecnologias digitais não são, a rigor, como orientam os documentos, logo, não são constitutivas de suas ações. Ela argumenta que baixou em seu computador algumas séries televisivas, que também chama de diálogos, que pretendia usar no encontro de formação continuada, mas isso não aconteceu em nenhum dos encontros que presenciei.

Podemos perceber ainda no Excerto #10 a falta de conhecimento ou desconsideração das orientações das Leis do CEFAPRO que regem a formação sobre a apropriação das tecnologias digitais por parte de todos os professores, bem como das Leis do MEC, como a BNCC (2017) a nível nacional e o DRC (2018) do Estado de MT. Verifica-se também no Excerto #10 que a formadora orienta, em certa medida, suas proposições de atividades com base nos relatos de experiências dos professores durante os encontros formativos, porém, sem consequência prática. Esse funcionamento torna-se visível no relato que ela faz do pedreiro que sempre diz a ela como está se apropriando e aplicando as tecnologias digitais em suas práticas,

ou seja, não se trata de um trabalho do professor que emergiu como efeito do trabalho da formadora, mas sim do nível de autonomia e competência tecnológica desenvolvida não apenas pelo professor, mas também pelos outros professores. Essa perspectiva é observada no Excerto abaixo.

Excerto #11

E quando você acha que vai levar tecnologia, eles trazem um monte. Onde eu mais senti isso foi em Jauru. A gente estava com um monte de professores, sabe essa geração que já não é mais a minha, ah eles têm uma facilidade, já são nativos nessa coisa. Aí eles trazem cada aplicativo, cada coisa que, aí essa socialização é o máximo, né. Mas essa é a diferença né, desses nativos nessa tecnologia mais avançada e nós que já não somos mais. Eles já pegam aquilo como uma coisa tão natural assim (PF).

Enquanto existem tantas possibilidades, conforme sugere Coscarelli (2016, p. 87), como: “ações de usuários competentes”, a saber: utilizar diferentes interfaces; buscar e organizar informações em ambiente digital; ler hipertexto digital; produzir textos orais ou escritos para ambientes digitais”, a PF, ao se comparar com os “nativos digitais” que “*pegam aquilo como uma coisa tão natural assim*”, nas entrelinhas, se considera não pertencente a essa geração, pois não utiliza as muitas possibilidades que ela teria para integrar de maneira prática as tecnologias digitais na sua prática de formação continuada.

Essa discussão sobre nativos digitais apresentada pela PF funciona como um discurso para justificar o fato de ela não ter a competência digital necessária e não propor de forma efetiva atividades orientadas pelas tecnologias digitais. Mostra também uma desatualização conceitual, pois, conforme observam Barton e Lee (2015, p. 23), pensar nos jovens como mais habilidosos ao usar as tecnologias e considerá-los “nativos digitais”, enquanto ver os mais velhos como “imigrantes digitais” porque cresceram com a mídia impressa, já não faz mais sentido, pois “não há idade clara para marcar uma diferença no uso da tecnologia”.

Observo que a PF, em seu planejamento, não cria redes colaborativas com os professores de LI para a integração das tecnologias digitais em suas práticas de ensino. Pelo contrário, ela se ocupa em debater os documentos orientativos que regem a educação. Apesar de os documentos oficiais que regem a educação básica serem enfatizados nas respostas da PF, ela não desenvolve as competências que eles defendem como necessárias, como as competências tecnológicas.

Ainda no Excerto #11, quando a PF diz, “*E quando você acha que vai levar tecnologia, eles trazem um monte*”, há um equívoco, pois não existe ‘levar tecnologia’, além disso, é

tecnologia digital, não apenas ‘tecnologia’. E, mesmo que os participantes tenham a competência digital, é preciso pensar em modos de alinhar o aprendizado da língua com tal competência. Isso, pensando que a tecnologia digital não é neutra e também que a língua pode, por exemplo ser um meio ao invés de um fim.

Nesse sentido, percebe-se novamente uma lacuna na formação da PF, que é a responsável em propiciar uma formação de qualidade para os professores, bem como a autonomia por parte dos professores de LI, que acabam desenvolvendo a competência tecnológica digital sozinhos. Observo nesse mesmo fragmento que a PF elogia as iniciativas dos outros professores de LI, mas a sua atitude permanece a mesma.

Quando a PF fala “*sabe essa geração que já não é mais a minha, ah eles têm uma facilidade, já são nativos nessa coisa*”, penso que ela não se considera igual aos professores de LI, sendo que ela possui 32 anos de idade e já se sente de outra “geração”, a geração, nos termos dela, desprovida de competência digital e nos termos de Prensky (2001) uma nativa digital. Porém, o autor já reviu o termo ‘nativo digital’, por não achar mais pertinente na contemporaneidade, pois não se trata apenas de se caracterizar os mais novos de nativos e os mais velhos de imigrantes, porque não há uma idade clara para se marcar a diferença no uso da tecnologia digital. A questão vai além de caracterizar gerações, como novo e velho ou nativo e imigrante, pois as realidades das pessoas são diferentes, existem questões geográficas, econômicas, de acesso a tecnologia e de formação. Essa ideia é reforçada pela fala da PF quando diz, “*Mas essa é a diferença né, desses nativos nessa tecnologia mais avançada e nós que já não somos mais*”.

Essa justificativa da PF de não pertencimento ao contexto das práticas de ensino mediadas pelas tecnologias, torna-se contraditória, como se pode verificar no Excerto #12.

Excerto #12

Enquanto eu, lembro que meu pai pagou pra mim na Microlins, a primeira escola de informática de Pontes e Lacerda, mudou pra cidade, pra eu fazer o curso. Os detalhes que eu aprendi no curso, os meninos de 3 aninhos já apertam, clicam, não tem medo. A gente ia pro curso e ficava com medo de ficar mexendo, ficava esperando o professor vir pra ligar as máquinas, dizer ó, você tem que apertar aqui. Hoje meu filho pega meu celular e bagunça tudo. Quando você aprende quando é criança, é diferente (PF).

No Excerto acima, verifico que a PF, desde então, teve contato com as tecnologias digitais por meio de cursos, como o da Microlins, propiciados por seus familiares, ou seja, possivelmente, diferente dos professores, ela teve uma situação privilegiada, logo, do meu ponto de vista, parece não fazer sentido os argumentos que ela se vale para justificar, mais uma

vez, a sua falta de competência digital. Além disso, a PF reforça a compreensão da visão neutra de tecnologia digital e do computador como uma máquina, apenas, não relacionada a aspectos cognitivos.

Essa justificativa não a isenta da responsabilidade que ela tem de apropriar-se de letramentos digitais fundamentais para exercício efetivo da sua função, desenvolver uma autoconsciência crítica e se preocupar em fazer o uso efetivo de softwares, ferramentas, aplicativos etc. Isso nos remete ao que apontam Rodrigues e Esteves (1993). Segundo esses autores, a formação é contínua, “devendo prosseguir ao longo da carreira, de forma coerente e integrada, respondendo às necessidades sentidas pelo próprio professor e às do sistema educativo resultantes das mudanças sociais e/ou do próprio sistema de ensino”. Então, o desenvolvimento profissional precisa ser constante e não pode ser limitado por crenças de que não é capaz porque já passou da idade apropriada, por exemplo.

As atuais conexões globais apoiadas nas redes digitais exigem mais habilidades dos professores de línguas porque há relações transculturais criativas que são dominantes na internet, com destaque para a LI. Consequentemente, há uma maior exigência em relação aos professores de LI e esse é um percurso contínuo, no qual não cabem mais justificativas para ignorar as tecnologias digitais, que são tão emergentes e constam como necessidade na BNCC. Ser digitalmente letrado é imprescindível na educação contemporânea.

Ao continuar a entrevista, perguntei em que formato eram oferecidos os cursos de formação continuada no CEFAPRO (treinamentos presenciais, semipresenciais ou online/a distância). Segue a resposta da PF.

Excerto #13

*A distância eu pensei nesses professores que não podem vir, vamos pensar num professor de Rondolândia que está a 800 km de nós, ele vai poder vir? Não. Vai liberar a viagem pra ele lá? Não sei. **Pensei em disponibilizar no grupo de WhatsApp. O material que a gente for estudando aqui, pensei em compartilhar pelo WhatsApp. Mas esse compartilhar, eu não sei se seria assim, como um curso, se eles receberiam certificado, se a gente ia ver se eles estão realmente fazendo. Eu ainda não pensei nesse detalhe. Se eles fariam um registro, um relatório e a gente pudesse ter um curso de formação a distância. Mas eu posso ver isso aí depois, pra esses que estão a distância (PF).***

É interessante pensar na formação continuada como um sistema de fluxos (HOLAND,1997, p. 48) como “padrões que refletem adaptações em mudança, à medida que o tempo decorre e a experiência se acumula”. Os agentes do sistema são os nós, e as interações

entre eles conformam as ligações. Se alguns agentes do sistema não são acessados, logo, não se pode compreender a relação de formação como um todo. Há uma falha no sistema, pois existem diversos mecanismos para acessar esses professores que estão à distância, mas isso acaba não acontecendo.

No Excerto #13 verifico uma preocupação legítima por parte da PF de propiciar as condições que possam assegurar a participação dos professores nas formações continuadas do CEFAPRO, na área de LI. Ocorre que mais uma vez se verifica a falta de organização para o trabalho dela, quando diz que “pensou” em se valer do grupo do WhatsApp para compartilhar materiais para os estudos dos professores. No entanto, torna-se pertinente destacar, com base em minhas observações, que ela não tinha todos os professores no grupo e tão pouco havia compartilhado com eles materiais para estudo (artigos, vídeos, objetos de aprendizagem, etc.), apontando assim, primeiro uma desorganização da PF e também a falta de entendimento do WhatsApp como um espaço possível de práticas de ensino, como mostram pesquisas recentes (PORTO, OLIVEIRA E CHAGAS (2017), SENEFONTE E GÓMEZ, (2018), LIMA E MENDES (2020)). No caso, o WhatsApp do grupo era utilizado apenas como um espaço de comunicação entre a PF e os professores por meio de mensagens de lembretes e compartilhamento de fotos tiradas nas formações. A PF não consegue nem produzir um espaço de comunicação efetivo, pois ela e o CEFAPRO não tem os contatos dos professores para interagir com eles.

Essa falta de organização fica clara ainda pelo fato de que todo o trabalho da PF é informal, não há um planejamento, nem uma cobrança efetiva. Tudo isso traz consequências relevantes para a dinâmica do sistema de formação continuada. O sistema falha porque o CEFAPRO não possui dados sobre os professores do Polo. O Centro de Formação poderia mandar e-mails para todas as escolas vinculadas ao Polo, solicitando os números de telefone e endereço de e-mail de todos os professores.

Ao ser indagada sobre a existência de algum Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), como o Moodle, uma plataforma específica própria para cursos de práticas mediadas pelo computador no CEFAPRO, a PF argumenta o seguinte:

Excerto #14

Não tem, nós criamos, faz uns três anos e meio, o blog do CEFAPRO. No início a gente colocou até um link para os professores se inscreverem nos cursos e tal, não sei se a gente vai conseguir continuar, mas a gente sempre coloca os registros das formações, um relatoriazinho de como foi e tal. A

gente tem o blog, então a gente não tá usando tanto a tecnologia, porque assim que eu comecei aqui, a diretora ficava aqui (no laboratório de informática) e ela dava a formação das TICs, formação de professores iniciantes mesmo, que tinham muita dificuldade de utilizar a tecnologia e tal. Aí logo que eu comecei acabou essa função de ficar alguém aqui. Aí esse laboratório ficou sendo usado como a gente está aqui usando, como uma sala, não como um laboratório (PF).

No Excerto acima, como se pode verificar, a PF diz que não existe nenhuma plataforma que se configure em um ambiente virtual de aprendizagem, o que há é o blog do CEFAPRO, ou seja, um espaço de veiculação de informação relacionado ao Centro como um todo. É esse espaço que a PF diz ter se valido algumas vezes para divulgar a agenda dos encontros de formações continuadas da área de LI. Verifica-se que a PF não compreende exatamente a função de um AVA como uma plataforma específica para a realização de cursos à distância.

Aqui no Excerto #14, a PF afirma categoricamente que “[...] a gente não tá usando tanto a tecnologia”. Enquanto a sala do laboratório cheia de computadores não é utilizada pelo Polo como poderia, o órgão possui apenas um blog para divulgar as formações continuadas desenvolvidas, em forma de “*relatoriozinho*”. Nesse sentido, a PF negligencia as potencialidades tecnológicas, como os computadores com conexão a internet. Ainda percebo a insegurança da PF em relação ao uso do blog quando ela diz “*não sei se a gente vai conseguir continuar*”. Essa prática da PF com a tecnologia digital, está muito inferior ao que é esperado e regulamentado nos decretos de criação do órgão, como já citamos anteriormente.

Verifico ainda que a PF aponta que a diretora do Polo fazia formações relacionadas às tecnologias digitais antes de ela assumir o cargo de formadora. Depois disso, segundo ela, “*Aí esse laboratório ficou sendo usado como a gente está aqui usando, como uma sala, não como um laboratório.*” Ou seja, um local equipado com computadores e internet poderia ser muito bem utilizado para oferecer formações continuadas com práticas de uso das tecnologias digitais para que os professores pudessem se apropriar delas e implementá-las nas suas práticas de ensino de LI. Mais uma vez, aparece a falta de organização do Centro de Formação, que deixa de utilizar um laboratório equipado com ferramentas tecnológicas, desperdiçando recursos e possibilidades de oferta de uma melhor formação. Essa constatação permite asseverar que a PF não tem suas atualizações sobre a incorporação das tecnologias em seu cotidiano institucional. Em outros termos, as práticas de formação continuada dos professores formadores do CEFAPRO, para que apliquem tais conhecimentos nas práticas de formação continuada dos professores do Polo, simplesmente não se efetivam em seu todo, pois não há uma Cultura Digital no âmbito das práticas do próprio Centro.

Esse distanciamento das tecnologias digitais no contexto do CEFAPRO e das práticas da PF pode ser verificado no Excerto abaixo, quando ela fala da existência de uma plataforma digital da SEDUC voltada para a formação continuada.

Excerto #15

É uma plataforma, nessa correria eu descuidei de entrar, até anotei pra entrar lá, mas não entrei. É uma plataforma disponibilizada pela SEDUC, podemos usar, ela tem cursos e outras coisas. Depois você dá uma olhadinha, chama plataforma digital. Pode entrar pra ver. Eu até cheguei a fazer uma formação por essa plataforma e depois, acabei deixando; Por exemplo, agora ela deve estar bem focada no DRC - MT (documento de referência curricular para Mato Grosso), nesse documento que o Estado escreveu com base no nacional. Nele só colocou adaptação, só a parte específica do Mato Grosso, né, e manteve uma parte da BNCC. Nós usamos mais esse, mas a indicação é que as escolas e todos nós estudemos tudo, a BNCC e o DRC - MT. Mas, são documentos grandes, então a gente, diante da necessidade, vamos estudar primeiro o do estado. Para implantar tem toda uma organização, a gente se reúne uma vez por mês, tem coordenador por turma, tem coordenador municipal, aí tem as formações, nós formamos os grupos de formações. Lá em Vila Bela, por exemplo, na semana que vem, é para a implementação da DRC - MT, que é uma formação sobre esse documento (PF).

No Excerto acima, a BNCC e o DRC-MT aparecem como dinamizadores macro dos sistemas educacionais. Um nacional (BNCC) e outro estadual (DRC-MT), por isso, devem ser amplamente considerados pelas instituições educacionais, de maneira crítica e reflexiva.

De acordo com a PF, a SEDUC em parceria com a British Council⁹ (2016) criou uma plataforma digital para a capacitação de professores em geral, inclusive para os formadores e, ofereceu um curso de LI. Poucos professores participaram e muitos desistiram no meio¹⁰. Conforme o relato, eram cursos voltados para as discussões da BNCC e DRC-MT, ou seja, cursos sem nenhuma proposição prática sobre as tecnologias digitais aplicadas ao ensino. Porém, como a própria PF diz, ela não tem participado desses cursos, pois segundo ela, “[...] nessa correria eu descuidei de entrar, até anotei pra entrar lá, mas não entrei. [...] Eu até cheguei a fazer uma formação por essa plataforma e depois, acabei deixando.” A PF é a agente dinamizadora das ações de formação continuada, sendo assim, isso aponta uma não-adaptação por parte dela, o que gera uma falha no funcionamento organizacional do sistema.

⁹ Informações adicionais disponíveis no link: <<http://www.mt.gov.br/-/5116410-seduc-realiza-parceria-para-capacitacao-de-professores-de-ingles-da-rede-publica-estadual>>. Acesso em 08 de novembro de 2021.

¹⁰ Talvez os professores estavam sobrecarregados, pois a maioria dos órgãos responsáveis que oferecem esses cursos ignoram a carga horária excessiva de trabalho que o professor já tem na escola.

Depois de falar dessa plataforma, mesmo não tendo participado dos cursos nela disponível, a PF explica como acontecem as formações continuadas sobre a BNCC (2017) e o DRC – MT (2018), de maneira presencial. Ou seja, ela replica para os professores apenas aquilo que a SEDUC determinou a ela por meio do CEFAPRO. É uma perspectiva que não propicia as condições para a realização de práticas de ensino marcadas pela criatividade e inovação com a incorporação das tecnologias digitais, como orientam os documentos por eles estudados a exaustão. Esse funcionamento burocrático por parte da SEDUC/CEFAPRO pode ser verificado no relato da PF abaixo.

Excerto #16

Tem um desenho, todo um recorte. Primeiro a diretora do CEFAPRO foi pra Cuiabá, e se não me engano foram uns assessores também, depois veio uma equipe de dois/três de cada município, se reuniu aqui, dos dez municípios, aí essa equipe voltou pro município para desenvolver lá. Aí lá no município, sabe, eu não me lembro certinho, se não me engano tem grupo municipal, tem grupo por escola, vai se subdividindo em grupos pra implementar até chegar na sala de aula. Vai fazendo um funil (PF).

Não quero aqui, nessa discussão, negligenciar a importância de se conhecer e de por em prática as orientações estabelecidas pelos documentos oficiais, mas sim, observar que as práticas de educação continuada, como discutido no Capítulo II, precisam atualizar os professores constantemente sobre teorias e metodologias que possibilitem os avanços nas práticas de ensino e de aprendizagem na sociedade contemporânea. Esse meu argumento é corroborado quando se verifica que as práticas da PF não são marcadas pelas tecnologias digitais como mostrado anteriormente.

Ao ser questionada se havia algum laboratório equipado com computadores e internet para que a PF pudesse realizar os cursos de formação continuada neles, ela respondeu.

Excerto #17

Sim é esse aqui o laboratório de informática, tem esses computadores todos, mas agora, não sei se é essa semana ou a semana que vem, assim que der certo alguém vai testar. Porque a gente quase não usa a internet aqui, a gente usa lá na nossa sala. Então, o menino veio, verificou tudo e disse que tá tudo certo. A diretora disse pra ele, você testa todos os computadores pra ver se está tudo certo, pra ver o que que tá funcionando, o que não tá funcionando. Então vai ter esses testes por esses dias pra ver como está. Já fiz curso de formação aqui com os professores (2018), mas usando os computadores não, utilizando o espaço, (risos). Quando eu utilizei, por exemplo, os aplicativos na jornada, foi lá na escola Dormevil Farias em 2018, aí cada professor levou o notebook, ou se sentaram em grupos. Aí eu sempre falo,

quem tiver leva o notebook. Porque estava parado isso aqui, aí agora se der certo pra uma técnica vir pra cá, pode ser que fique mais fácil pra gente utilizar aqui (PF).

Embora o ano de 2018 não tenha feito parte dessa pesquisa, a PF relata ter trabalhado com um aplicativo de criação de histórias em quadrinhos em uma escola. Além disso, não houve, em 2018, ações empreendidas na formação continuada com atividades que propiciassem aos professores o ensino de práticas de uso das tecnologias digitais aplicadas no contexto de sala de aula. A PF argumenta que já realizou cursos de formação continuada dentro do laboratório de informática, mas sem utilizar os computadores, conforme sua fala “*Já fiz curso de formação aqui com os professores (2018), mas usando os computadores não, utilizando o espaço, (risos)*”. Isso confirma novamente a falta de habilidades da PF para se apropriar das tecnologias digitais em benefício das práticas de formação continuada. É interessante observar que a PF, ao falar sobre o fato de utilizar o espaço laboratorial para as formações continuadas sem se valer dos computadores, reage com uma risada. Essa reação parece indicar que ela percebe o fato de não estar preparada para incorporar as tecnologias digitais em suas práticas. Ou seja, parece mostrar que, na percepção dela, está expondo uma contradição com relação aquilo que a ela é orientado pelas políticas públicas para realizar em suas práticas formativas.

Como pude verificar nas formações continuadas de LI de 2019, realizadas no CEFAPRO, as práticas de formação da PF, integrando as tecnologias digitais, não eram constitutivas de suas proposições, pois ao longo de todos os encontros de formação que participei como observadora foi apenas na situação da produção de vídeos pelos professores como relatado anteriormente. Além disso, pude verificar nos encontros que nenhum professor levava seus notebooks, apesar de tê-los. Vale observar que em nenhum momento a PF, mesmo sabendo das condições tecnológicas do CEFAPRO, como conexão à internet via *wi-fi*, não pedia aos professores para levarem seus computadores. O único laptop presente era o da PF, utilizado para projetar os slides pelo datashow, como recurso de apoio para suas aulas eminentemente expositivas.

Segundo a fala da PF, o laboratório de informática não estava sendo usado, “*Porque estava parado isso aqui, aí agora se der certo pra uma técnica vir pra cá, pode ser que fique mais fácil pra gente utilizar aqui*”. Mas, se uma técnica começar a trabalhar no CEFAPRO, auxiliando com os computadores, talvez facilite o uso da tecnologia digital na sua prática de formação continuada. Mais uma vez percebe-se a visão do computador como uma ferramenta neutra, bem como, a limitação na competência digital da PF que fica na dependência de uma

técnica para ajudá-la em suas proposições de trabalho com o apoio das tecnologias digitais, como é o caso do laboratório de informática.

Com o propósito de saber como a PF planejava suas formações, perguntei se ela fazia alguma análise das necessidades de formação continuada dos professores de LI.

Excerto #18

*Como eu falei pra você, a escola é que nos encaminha as demandas dos professores. No começo, quando eu vim pra cá (2016), eu até fiz um questionário no Google Docs, no meu primeiro ano aqui. Aí o fulano falou assim, que tal você fazer pra você conhecer como está a realidade e eles me mandaram. Aí eu peguei com base nessas respostas e eu fiz um diagnóstico do que eles precisavam estudar. Por exemplo, se ele me responde que está trabalhando gramática e lista de vocabulário, então eu sei que eu tenho que trabalhar como fazer uma aula dentro de uma situação contextualizada, enfim né, pra ele sair dessa lista aí, dessas regras soltas. Então eu levei por esse lado e o Google Docs ajudou bastante. Depois não fiz mais essa pesquisa, porque aí eu comecei a ir nos lugares, quando você vai e conversa com a pessoa você sente, é diferente. Aí eu já ia anotando durante a minha formação o que que eu observava que eles precisavam. No final da formação eu colocava **uma avaliação, geralmente eu uso o mesmo ritmo, os pontos positivos da formação, negativos, as sugestões de melhoras e necessidades formativas, o que que você precisa estudar**. E aí nessa listinha do que precisa estudar eu tinha na fala deles o que eles estão precisando. Então essa seria a parte específica de inglês. Esse ano, depois de atualizar o grupo do WhatsApp dá pra mim pensar em perguntar isso pra eles, ou até por e-mail e tal (PF).*

No Excerto #18, outra vez, observo uma ação discreta em relação à apropriação da tecnologia digital, em que a PF faz um questionário no *Google Forms* para tentar diagnosticar as necessidades de formação continuada dos professores de LI. Mas, para ela o presencial parece ser mais cômodo, como podemos verificar nesse trecho da fala dela “[...] *aí eu comecei a ir nos lugares, quando você vai e conversa com a pessoa você sente, é diferente*”. Outra maneira de saber as necessidades formativas dos professores de LI foi por meio de um questionário analógico, realizado ao término das formações continuadas.

Em 2019, ela pensou em atualizar e ativar um grupo que tinha criado no WhatsApp, (usado para publicar as fotos das formações e avisos de última hora) para fazer esse diagnóstico das necessidades de formação. Porém, a PF não tinha os números de telefone nem os endereços de e-mail de todos os professores de LI do Polo. Ou seja, se, por um lado havia pouca participação dos professores nos encontros presenciais e, por outro lado, ela não tinha os contatos digitais dos professores, logo, qualquer tentativa de se produzir um diagnóstico com maior precisão das necessidades desses professores, tornava-se impossível de se realizar.

Pelo fato de que suas tentativas de fazer esse diagnóstico serem marcadas pela imprecisão, devido à falta de informação dos contatos dos professores, a única alternativa que restava a ela, era aguardar as proposições demandadas pelos professores de LI das escolas para fazer seu planejamento de formação continuada, como orientava a política do CEFAPRO. Isso pode ser verificado no excerto abaixo.

Excerto #19

Mas por enquanto eu estou esperando demandas das escolas, mas não chegou nenhuma demanda específica de língua inglesa. Eu acredito que com esse tanto de coisa que está borbulhando lá na escola, metodologias ativas, DRC, projeto de intervenção que eles têm que fazer, então eu acho que eles não estão tendo tempo pra pensar na parte específica. Ainda ontem eu estava conversando sobre isso, você imagina nós no ensino médio, nós temos 1 aula de inglês, então nós temos vinte turmas e vinte diários, no fundamental nós temos dez. Conta dez vezes trinta ou vezes vinte e cinco, você vai ter uns 300 alunos e no ensino médio 600. Uma colega me disse assim, lá na escola eles colocaram, a gente é obrigado a usar a avaliação escrita por bimestre. Então, Carmem, você vai corrigir 300 avaliações. Se você propõe, igual propôs no nosso curso de escrever um parágrafo ou um textinho, você vai ter que levar pra casa, corrigir, pedir pro menino escrever de novo. Você já imaginou, você corrigindo 600 trabalhos (risos). Você tem 10 horas atividades, mas você tem que fazer planejamento coletivo, tem a reunião que você reúne com seus colegas pra poder planejar, você tem 4 horas de estudo desse projeto aí de estudo que reúne todos pra estudar, ainda tem por mês ou bimestral, reunião administrativa, reuniões da escola, você tem conselho de classe por bimestre, tem mais coisas que não me lembro. Tem eventos igual o Dia das Mães, essas coisas. Você acha que nessas 10 horas o professor consegue fazer tudo isso ainda planejar aulas diferenciadas e pesquisar aplicativos. Porque uma aula diferenciada precisa de tempo, a pessoa tem que planejar, ela tem que pesquisar material. Eu fico imaginando que a gente acaba caindo numa rotina assim, eu pego o livro didático e vou (PF).

No Excerto #19, a PF descreve o comportamento de um agente dentro das condições impostas pelo ambiente. Ela se adapta, dentro das condições, e faz um “bom trabalho”, ou segue mantendo apenas o básico para que não ocorram “turbulências” no desenvolvimento das atividades da disciplina. Ela descreve essas variáveis para justificar também a maneira como a formação é pensada.

No mesmo Excerto, a PF aponta o acúmulo de tarefas dos professores como empecilho para solicitarem formações na área de LI. Ela observa com bastante detalhes o volume de trabalho dos professores, o que, para ela, impede que eles apresentem suas demandas de formação. Apesar dos esforços da PF em produzir uma análise das necessidades dos professores, como exposto anteriormente, torna-se pertinente observar que o CEFAPRO, não

atua como um indutor de atualizações dos professores por meio de seus formadores, propiciando, por exemplo, cursos sobre a importância de se integrar as tecnologias digitais em suas práticas de ensino. É uma questão que não precisa ser demandada pela escola. É uma demanda constitutiva do mundo contemporâneo.

Torna-se sem sentido a justificativa da PF em defesa dos professores em relação às muitas tarefas que eles precisam realizar na escola, além das suas aulas. Pois, parece que a PF tenta se valer desse fato para afirmar que os professores são incapazes de preparar aulas “diferenciadas”, ou com a integração das tecnologias digitais devido às suas muitas funções. Isso também nos faz pensar que a PF tenta justificar o fato de ela não implementar as tecnologias digitais nas suas formações continuadas, pois, segundo ela, os professores não seriam capazes de incorporá-las em suas práticas de ensino de LI nas escolas.

Esses argumentos apresentados pela PF de que os professores não encontram tempo e nem condições técnicas para integrarem as tecnologias digitais em suas práticas, tornam-se incoerentes com o que ela disse no Excerto #11, quando diz que os professores apresentam várias sugestões de aplicativos, “*E quando você acha que vai levar tecnologia, eles trazem um monte. [...]Aí eles trazem cada aplicativo, cada coisa que, aí essa socialização é o máximo, né*”. Isso aponta também a visão dicotômica entre o mundo e a escola, pois a escola vive em um contexto analógico, ela funciona em um outro tempo que é diferente do mundo, os professores não conseguem produzir atualizações, deslocar para que a escola acompanhe minimamente o desenvolvimento tecnológico da sociedade contemporânea.

Esse entendimento que coloca em contradição os argumentos da PF sobre as dificuldades dos professores em trabalhar com as tecnologias digitais podem ser verificados também nas palavras da PF no Excerto abaixo.

Excerto #20

Mas, por outro lado, nós temos professores que se viram nos trinta e conseguem. O professor A faz aula diferenciada, a professora B, que eu conheço, professora C que saiu do CEFAPRO e tá lá na Escola Vale do Guaporé. Esses dias ela veio aqui me mostrar umas aulas. Ela prefere usar slides porque aí ela não gasta o tempo escrevendo no quadro. E enquanto os meninos anotam o básico que ela quer que eles anotem, ela já roda pela sala, já observa como está e aí já vai avaliando se tá certo. Ela ganha tempo, organiza a sala. Então, os professores estão usando bastante. [...] (PF).

No Excerto #20, quando a PF afirma “[...] por outro lado, nós temos professores que se viram nos trinta e conseguem”, observo que dentro de um cenário atípico que ela apontou

acima, alguns professores de LI conseguem destoar e fazer diferente por se auto-organizar e se adaptar. Eles criam as condições necessárias, são criativos e conseguem inovar. Mas isso não é um trabalho da PF, são processos isolados, fora do contexto da formação continuada. São professores que criam as condições para a emergência de novos padrões. Não tem como saber quais são esses “novos padrões” porque não vemos a prática deles nas escolas, porém, podemos nos guiar pelo discurso da PF com as descrições que permitem essa interpretação.

Ao ser indagada sobre como ela, PF da área de linguagens – LI, descreveria a sua função de formadora de professores em processo de formação continuada, a PF apontou que seria contribuir com os professores. Vejamos a citação a seguir.

Excerto #22

*A visão é de contribuir com a parte de formação. Acho que a visão básica é essa. A gente teve uma fase no início, tudo no início é mais difícil, né. Agora pensa, por exemplo, você imagina a escola que não tinha professor referência, não tinha CEFAPRO, de repente chega um professor referência e me fala, olha, eu sou o professor referência nessa escola. Como assim, você veio fazer o que aqui? Vai me vigiar? Você é um bracinho lá da SEDUC? Porque essas eram as falas iniciais. Hoje isso já foi muito quebrado, eles já veem a gente como parceiro. A primeira fala que você chega assim na escola e você sempre repete é: olha gente, eu estou aqui pra tentar contribuir, eu vim aqui só pra contribuir. **Eu não sou fiscal de todo mundo, eu não sou, entende, porque eles te veem assim como alguém que vem pra fiscalizar como estamos, o que que nós estamos fazendo. Eu sou só mais uma colega pra tentar buscar com você metodologias diferenciadas, te ajudar na parte de estudos e tal. A função básica é essa, é você contribuir com as questões de formação (PF).***

No Excerto #22, ao afirmar que “*Hoje isso já foi muito quebrado, eles já veem a gente como parceiro*”, a PF, por meio de sua fala, sustenta a definição de sensibilidade às condições iniciais. Pois, foi a maneira como ela introduziu o trabalho que criou as condições para essa mudança no ponto de vista dos professores. Caso contrário, esse pensamento inicial dos professores poderia ser, inclusive, amplificado. Observo isso quando a PF se apresenta como um agente dinamizador, ao argumentar que “[...] *eu estou aqui pra tentar contribuir, eu vim aqui só pra contribuir. Eu não sou fiscal de todo mundo, eu não sou, entende*”.

Ainda no Excerto #22, a PF, em resposta à pergunta, fala de seu papel como formadora de LI, como discutido no Capítulo II. Ocorre que essas prerrogativas, como mostrado ao longo da análise não se confirmam. Quando ela diz “*Eu sou só mais uma colega pra tentar buscar com você metodologias diferenciadas, te ajudar na parte de estudos e tal*”, ela explicita a sua consciência sobre o papel que ela exerce no âmbito do CEFAPRO. Ao falar sobre metodologias

diferenciadas, ela está se referindo à importância de ela trabalhar atividades práticas com os professores, tais como, cursos de capacitação/atualização profissional (workshops, oficinas, etc). Porém, como mostrado, ela não tem instituído tais ações em suas práticas formativas, pois, como ela mesmo aponta, não possui as competências digitais necessárias para propor metodologias diferenciadas envolvendo as tecnologias digitais, que possam contribuir com a inovação das aulas dos professores.

Quando questionada sobre como se sentia atuando como PF, a professora disse que gostava, pois percebeu que conseguiu contribuir muito.

Excerto #23

Eu gosto muito, sabe. No começo, eu fiquei meio desanimada assim, tinha alguns relatos, pouquíssimos relatos iniciais, como uma professora chegou na formação, fui bem recebida e tal. Eu andei nos dez municípios e eu me senti tão bem, fui bem recebida, aqueles detalhes que você acredita que não vão fazer tanta diferença, depois o professor vem te agradecer e te dizer que fez toda a diferença. Então eu percebi, nossa! Eu contribuí um pouquinho e tal. (risos) Então, eu agradei muito, é gratificante, eu gosto muito! É que é assim, na educação todo espaço tem suas dificuldades, essa coisa de quantidade de coisas, né, as vezes te dá uma sufocada, será que eu vou dar conta de tudo, você tem que se aprofundar numa coisa, mas só que é o nosso mundo. Eu me sinto realizada. Eu me lembro da primeira avaliação que teve, porque sempre tem avaliações, né. Eu disse assim, eu me sinto realizada, o resto que se dane. Eu até conversei sobre isso numa formação, eu disse, o profissional tem que se sentir realizado. Por mais que tenha um lado negativo, um lado difícil, mas você tem que se sentir feliz, né (PF).

Nesse Excerto, observamos que a PF se sente motivada, realizada e até lisonjeada com a sua atuação, pois faz uma avaliação bem positiva do seu trabalho como formadora de professores da área de LI do Polo em que atua, mesmo consciente de suas limitações linguísticas (falta de proficiência na LI) e de competências digitais, constatada também em minhas observações. Assim, quando a PF afirma “*fez toda a diferença*”, demonstra que ela não assume suas limitações, por ser legitimada como PF do CEFAPRO.

A última entrevista foi realizada no dia 21 de maio de 2020, após o desligamento da PF. Quando questionada sobre o motivo de ter deixado o cargo de PF no CEFAPRO, a PF argumentou duas coisas. Primeiro, sua vida pessoal e, em segundo, as muitas responsabilidades do cargo, como podemos observar nesse excerto da sua fala:

Excerto #24

[...] é uma responsabilidade também muito grande. Você tem que estar disposto a se dedicar totalmente porque você precisa, por exemplo, planejar uma formação para professores é diferente, é um nível bem mais aprofundado do que você planejar uma aula para o nono ano. Então, precisa realmente se dedicar. Na minha vida atual eu não estava conseguindo conciliar e viver tudo, assim, fazer tudo bem feito, né. Eu fazia o máximo lá no CEFAPRO e tal, mas eu deixava a desejar nas questões familiares e tal. Aí foi onde eu resolvi, em abril, uma demora para decidir, decidi que eu queria voltar a trabalhar 30 horas (PF).

Apesar de ter atuado como formadora de LI no CEFAPRO por 5 anos, a PF não continuou no seu cargo por questões como, muito trabalho, insegurança e insatisfação por não “fazer tudo bem-feito”. A PF tinha que atender demandas outras que ela não estava habilitada para atender, tinha ainda dificuldades em usar as tecnologias digitais e na competência com a LI.

O fato de ter permanecido no cargo por 5 anos representou uma adaptação, mas ao mesmo tempo uma não adaptação, pois ela não era bem preparada para exercer sua função. Observa-se isso quando ela não assume suas limitações linguísticas e tecnológicas, o que fica subentendido quando ela fala que não conseguia “fazer tudo bem feito”. Também é possível perceber que ela ofereceu o melhor dela no seu trabalho e sair do Centro de Formação foi uma boa escolha, pois o nível de complexidade do CEFAPRO era muito grande para ela.

É possível inferir, nesse excerto, que a PF achava mais difícil ser formadora do que professora, apesar de tentar fazer o seu melhor no seu papel de PF, deixando até de cumprir com suas funções em seu ambiente familiar, o que foi um fator muito importante para ela tomar essa decisão de sair do CEFAPRO. A partir da lógica da complexidade, compreendo que a PF não conseguia se adaptar aos dois sistemas dinâmicos simultaneamente (o familiar e o profissional), cada um com suas especificidades. Então, ela escolhe um sistema em detrimento do outro. Nesse sentido, observamos que a complexidade surge a partir da natureza não linear das conexões ou interações entre os componentes de um sistema dinâmico.

4.2 Análise da entrevista com a diretora do CEFAPRO

Após a saída da PF de LI do CEFAPRO, fiz uma entrevista com a diretora com o propósito de saber como o Centro de Formação daria continuidade aos trabalhos de formação continuada dos professores da área de LI. Assim, perguntamos à diretora, se alguém da área da Linguagem, ainda que provisoriamente, responderia pela área de LI do Polo e se haveria algum processo seletivo para a escolha de uma nova formadora.

Segundo a diretora, não havia nada de concreto em relação ao teste seletivo para substituir a PF de LI, como podemos verificar abaixo:

Excerto #25

Sabemos que a educação como um todo vai passar por uma reestruturação. Mas, a gente não sabe pra que rumo que vai (DI).

É interessante observar que a diretora quando diz que a educação vai passar por uma reestruturação, está se referindo às mudanças anunciadas pela SEDUC sobre o CEFAPRO e que tais mudanças são marcadas pela imprevisibilidade.

Ainda com relação à substituição da PF, mesmo em meio às mudanças em curso no CEFAPRO, perguntei, então, à diretora se algum formador da área da Linguagem desenvolveria formações continuadas com os professores de LI do Polo. Vejamos a resposta.

Excerto #26

Não, vou te falar uma coisa, nós do CEFAPRO de Pontes e Lacerda sempre tivemos fragilidade com o inglês e com o ensino médio. Inglês, educação especial, são as nossas fragilidades (DI).

Quando a diretora argumenta “*Inglês, educação especial, são as nossas fragilidades*”, há o reconhecimento de que as fragilidades existem, mas não se faz nada para resolver. Num sistema simples, uma falha induz à morte do sistema. No motor de um carro, quando um bico injetor para de funcionar, o carro todo perde o ritmo, até que não seja mais possível ligá-lo. Trata-se de uma reação em cadeia até a morte do sistema.

Em um Sistema Complexo, os agentes que se localizam à margem das falhas, em geral, se reorganizam para que, mesmo não operando com os níveis de complexidade esperado, o sistema ainda permanece em pleno funcionamento. Isso acontece com muita frequência na Educação Básica, pois é um sistema vivo.

Como se pode perceber também no Excerto #26, há uma ruptura no processo de formação continuada, desencadeada pela falta de um substituto para a PF de LI, pois, de forma categórica, a diretora diz que não haverá nenhuma substituição. A diretora ainda destaca a “fragilidade” da formação continuada da área da LI, referindo-se diretamente à PF que foi a primeira e única formadora do Centro. A professora formadora assume um lugar institucional que a estabelece como um atrator das ações de formação. Isso, naturalmente a torna dinamizadora de ações formativas e, mesmo não havendo a instituição de práticas formativas

(des)estabilizadoras, ela permanece por um longo período no cargo de formadora do Centro. Um sistema estável é confortável para os agentes. Em outros termos, para os professores que estavam em formação, talvez fosse interessante tê-la à frente, porque assim eles não eram estimulados a mudar as suas práticas.

Vale salientar que o sistema complexo de formação continuada sofrerá efeitos negativos pela falta de seu agente dinamizador, a PF, pois mesmo com suas limitações, era ela que fazia as interações acontecerem dentro do sistema, o que garantia vida ao sistema de formação continuada de LI.

Ainda sobre as práticas de formação continuada na área de LI, a diretora diz:

Excerto #27

Porque as formações de inglês nós tivemos muito pouco, atendia naquela jornada, nada de algo paralelo, só naquela jornada sem promover o ensino da língua inglesa porque não se tinha competência pra isso.

Como se verifica na fala da diretora, para ela, a PF atuava de maneira muito tímida nas suas práticas de formação de LI, sem promover formações “paralelas”, ou seja, nada que pudesse acrescentar qualidade na formação continuada dos professores de LI, com foco nas competências linguísticas, por exemplo. Assim, a PF oferecia apenas formações continuadas “naquela jornada”, que correspondia às ações mínimas em relação às metodologias e confecção de materiais didáticos no formato analógico. De acordo com a diretora, havia uma proposição de práticas formativas que não se marcavam pela criatividade e inovação, mesmo tendo a PF autonomia para atuar. Para a diretora isso não ocorria porque a PF não tinha as competências linguísticas necessárias. Ocorre que se a PF não tinha tais competências, torna-se pertinente observar que ela foi aprovada em um seletivo realizado pelo CEFAPRO. Logo, a incompetência a qual se refere a diretora foi institucionalmente chancelada.

Por fim, temos o Excerto #28, em que a diretora expõe mais uma vez a fragilidade da PF e, também do CEFAPRO. Vejamos:

Excerto #28

O que eu vejo é que tem fragilidade na Língua Inglesa, se tem na Língua Portuguesa que é a língua nossa, você imagina numa língua estrangeira. Os próprios professores não falam inglês. Querendo ou não, nós temos fragilidade também no CEFAPRO. Precisaria de muita formação mesmo, de uma formação que eu acho que falta mesmo é a questão da comunicação, que

é conversar. Que o professor trabalha na sala de aula o quê? Ele fica lá, I am, you are, só verbo to be e o guri sai da escola sem saber o verbo (DI).

Verifico nesse Excerto que a diretora faz um paralelo entre a aprendizagem da língua materna e a língua inglesa. Essa fala da diretora reverbera o artigo de Moita Lopes (1996), em que o autor descreve a fala de um professor que tem a crença limitante de que “os alunos não aprendem português, quanto mais inglês”. Ela justifica assim que a formação continuada deveria oferecer a prática oral na LI, para que os professores de LI do Polo aprendessem a língua. Pois, segundo ela, se os professores de LI não falam inglês, como eles vão ensinar.

Ao argumentar que “*nós temos fragilidade também no CEFAPRO*”, a diretora aponta mais uma vez a falta de competência linguística da própria formadora de LI. Esse fato traz implicações sérias nos processos de formação continuada dos professores de LI, pois os encontros de formação poderiam ser oportunidades de prática da língua, mas isso não é possível. Assim, o sistema precisa se reorganizar de outra maneira diante desse cenário para suprir a falta dessa prática da língua, algo muito importante para o desenvolvimento da formação continuada do professor de LI.

Para que ocorresse uma adaptação significativa no sentido de melhorar a qualidade da formação continuada, a PF deveria interferir no sistema de formação sempre que houvesse uma emergência/falha, assim, o sistema que possui um propósito, seria direcionado pelas intervenções positivas da PF para encontrar um caminho, ou seja, a melhor auto-organização possível.

4.3 Análise das observações das formações continuadas

Foram realizadas 6 visitas para observações nos encontros de formações continuadas, dentre elas, 5 foram no CEFAPRO e 1 foi na Escola Estadual Antonio Carlos de Brito, nos dias 15/08/2019, 12/09/2019, 26/09/2019, 29/10/2019, 31/10/2019 e 28/11/2019. Para dar visibilidade às práticas de formação continuada a partir das minhas observações, tendo em vista um padrão, trago para discussão apenas 2 encontros de formação realizados no Centro e o encontro realizado na escola.

1. Visita 01: Formação continuada para professores de LI, 15/08/2019, CEFAPRO – PL

No dia 15 de agosto de 2019, a PF realizou um encontro de formação continuada com os professores de LI com o seguinte tema: Tecendo a oralidade, leitura e escrita com foco nas metodologias ativas. Participaram da formação 7 (sete) professores. No evento, a PF destacou acerca do documento DRC do estado de MT, cujo enfoque é apresentar propostas para tentar resolver as necessidades dos alunos de hoje para a vida atual e para o futuro profissional.

No início da formação, a PF realizou uma dinâmica de grupo, chamada de a dinâmica do nó. Depois da atividade ela perguntou qual seria a relação dela com a realidade do contexto da sala de aula. Em seguida, explicou que existem desafios na sala de aula, defasagens de aprendizagem em níveis diferentes, de gritantes até mais leves.

Durante o encontro de formação a PF entregou um questionário para os professores responderem, para definirem alguns conceitos, como Abordagem Comunicativa e metodologias ativas. A dinâmica do questionário sobre conceitos pode ser trabalhada para levantar o conhecimento prévio.

A PF exibiu um vídeo de 2 minutos intitulado “*Happiness lives in the new*”. No momento da exibição do vídeo, dois professores deram instruções para que a PF pudesse passar o vídeo no datashow, mas precisaram ajudar.

Assistiram mais uma vez observando o texto impresso. Um grupo de 4 professores discute até a frase número 5 do texto. Os demais 4 componentes do outro grupo observam as discussões. Apontou como os objetivos nas nossas aulas podem mudar o foco pela simples complexidade de compreensão/interpretação por parte dos alunos. O professor adapta sua aula conforme a necessidade do aluno.

A atividade teve como questão central “Que estratégias utilizaram para a leitura e compreensão?” Em que a resposta foi de que depende dos objetivos de leitura.

Excelente a explicação e os slides, mas ela não trabalhou as estratégias de leitura quando fez a prática de leitura com os professores para exemplificar. Propôs uma atividade para que os professores gravassem um vídeo em LI em duplas sobre o que acham da vida. Cada um filma o colega. Passou para o WhatsApp no notebook dela e passou no datashow para socializar, com a ajuda de um dos professores de LI. Os professores ficaram motivados, gostaram da atividade com a gravação dos vídeos e comentaram que iriam tentar fazer nas suas aulas de LI. No entanto, observa-se que os professores, mesmo escrevendo em inglês o que iriam gravar no

vídeo posteriormente, conseguiram usar a LI, mas a PF não usou para dar nenhuma instrução, falando o tempo todo em português.

Comentou sobre as diferentes estratégias que os grupos usaram para gravar os vídeos. Terminou perguntando se eles queriam produzir material na próxima formação. Propôs produzir materiais e praticar com eles a LI.

No decorrer da formação, a professora A disse que ao invés de produzir materiais com cartolina, EVA, velcro, usa um slide com um relógio e desenha as setas para mostrar os horários na lousa com o datashow. Então, ela afirma “eu estou partindo mais para a tecnologia mesmo, porque facilita muito, eu não tenho tempo”. Isso mostra que ela está se apropriando da tecnologia digital, mesmo sem receber essa formação no CEFAPRO. A professora adapta e dinamiza as aulas dela, faz atualizações ao projetar imagens de relógios na lousa, por força das condições de produção dela.

Se pensarmos no objetivo principal do CEFAPRO, que é dar formação continuada em relação à apropriação das tecnologias digitais e seu uso em benefício do processo de ensino e aprendizagem nas escolas, existe um problema. A ação da PF foi tímida, pois foi sua única proposição foi essa em que os professores de LI criaram um vídeo no próprio celular falando em inglês sobre a vida deles. Essa atividade teve pouco aproveitamento por parte dos professores, pois eles não conseguiram compreender o propósito da atividade, que era uma extensão do assunto abordado no texto trabalhado anteriormente. A PF não mencionou isso, não fez uma relação entre as atividades, não fez nenhuma observação sobre o assunto a ser abordado nas entrevistas a serem gravadas, apenas disse que era para falar sobre a vida deles.

Outra questão que pude observar em relação à tecnologia digital, foi a falta de habilidade da PF em lidar com os equipamentos eletrônicos, como o computador e o datashow para passar o vídeo. Dois professores perceberam a dificuldade da PF em lidar com a tecnologia e deram instruções para que ela pudesse passar o vídeo no datashow, mas ainda precisaram ajudar. Essa minha observação de falta de letramentos técnicos e de utilização do laboratório de informática do CEFAPRO, fica expressa na fala da PF quando ela diz no Excerto #17, “[...] *já fiz curso de formação aqui com os professores (2018), mas usando os computadores não, utilizando o espaço, (risos)[...]*”.

A formação continuada também tinha o objetivo de trabalhar a oralidade na língua alvo, mas na verdade isso não ocorreu, a não ser quando os professores gravaram o vídeo sobre a vida deles. Nas três horas de formação, a prática com a LI foi apenas na leitura de um pequeno texto impresso em inglês, lido antes da produção do vídeo e na gravação desse vídeo, aproximadamente uns 30 minutos. Vale ressaltar que nos vídeos gravados pelos professores,

todos falam em inglês, no entanto, os vídeos foram compartilhados com todo o grupo por meio de datashow e caixa de som, mas a PF, junto com os professores, não produziu nenhuma discussão sobre os erros de pronúncia e de gramática. A cada apresentação, a única atividade que se seguia, eram aplausos.

É pertinente observar que as atividades propostas na formação eram comunicativas, mas a PF não falou inglês com os professores e não conseguiu lidar com a tecnologia digital durante as formações continuadas que desenvolveu, o que representa uma falha do próprio CEFAPRO, que fez a avaliação da PF para assumir seu cargo sem ter as condições necessárias para a sua função. Vale ressaltar que o CEFAPRO é um órgão estadual importante para fomentar a qualidade da educação, mas também é necessário trabalhar para reestruturar as falhas que estão presentes no Centro para que este tenha um funcionamento que possa atender às reais necessidades de formação advindas do contexto educacional contemporâneo. Por exemplo, embora reconheçamos que não cabe ao CEFAPRO qualificar linguisticamente a PF, o mesmo não se aplica aos conhecimentos sobre as tecnologias digitais no contexto da formação continuada, pois o CEFAPRO poderia ofertar cursos continuados de formação técnica para seus formadores.

Além de não existir coerência entre a formação continuada na prática e o que o órgão se propõe a oferecer aos professores de LI da educação básica, outro problema observado é devido ao fato de que o Polo do CEFAPRO agrega 10 cidades ao todo, mas praticamente apenas a cidade onde o Centro é situado participa da formação continuada, pois, os 6, dos 7 professores, que estavam presentes moram em Pontes e Lacerda, enquanto 1 mora em Nova Lacerda. Os demais 35 professores das outras cidades não são contemplados pela formação continuada, por razões já expostas aqui (distância, falta de apoio financeiro).

2. Visita 03: Formação continuada para professores de LI, 26/09/2019, CEFAPRO – PL

No dia 26 de setembro de 2019 a PF realizou mais um encontro de formação continuada com os professores de LI, com a participação de 4 professores. Essa participação é muito baixa, considerando que o número total de professores do Polo era de 42. Isso é um indicador da percepção dos professores de que a formação oferecida não estava adequada a suas expectativas e necessidades. Também aponta a falta de ações da PF para incentivar e promover a participação de um número maior de professores nas formações continuadas. Soma-se a isso a falta de condições ofertadas pelo Estado.

Nessa terceira formação que presenciei, o objetivo era a aplicação de planejamentos de ensino de LI realizados de acordo com as orientações da PF em consonância com o DRC, que foi apresentado no primeiro e segundo encontro de formação. Lembramos que a ênfase do documento DRC do estado de MT, traz como objetivo apresentar propostas para tentar sanar as necessidades atuais dos alunos e para o futuro profissional.

Apenas uma professora dos 4 presentes na formação, levou o planejamento de uma aula pronto e o aplicou com os colegas. Nessa aula, os materiais eram todos analógicos e com fundo gramatical, a abordagem principal foi a da gramática e tradução. Não houve nenhuma atividade que envolvesse as tecnologias digitais, nem a conversação, como sugere a Abordagem Comunicativa, foco do encontro por ser a abordagem sugerida na DRC. Porém, atualmente, isso já está defasado, estamos na era do pós-método. Nesse sentido, a PF poderia desempenhar um papel de agente crítico, atuante e sensível para ponderar essas questões com os professores e orientá-los sobre as novas perspectivas de ensino de línguas. Segundo Gallardo e Oliveira (2018, p. 03), existe uma “discrepância entre os modelos de ensino de língua tradicionais e as características deste novo século”, o que gera um descompasso entre a teoria e a prática de ensino de LI.

Foram feitas algumas perguntas para mostrar a diferença entre o *simple present* e o *present continuous*, com o título “Perguntas para assimilação do tema proposto”, transcritos abaixo tais quais foram escritos pela professora na lousa branca.

- a. *What **are** you do?*
- b. *What are you doing?*
- c. *What time do you wake up?*
- d. *Where do you live?*
- e. *What **are** your mother doing at the moment?*

Depois de escrever e apresentar essas questões, a professora direciona aos demais professores as seguintes perguntas: *Como você trabalharia a compreensão dessas perguntas? Para qual tema? Nível fundamental ou médio?* Então, os professores discutem brevemente sobre isso.

Na sequência da aula, a professora entregou um papel aos demais professores com alguns verbos e advérbios de tempo explicitando a diferença entre os verbos no *simple present* e *present continuous*. E para a segunda etapa da atividade, entregou outro papel impresso, solicitando que escrevessem os seguintes verbos no gerúndio:

- a. *To take:*
- b. *To sleep:*

- c. *To Work:*
- d. *To study:*
- e. *To speak:*
- f. *To sing:*
- g. *To play:*
- h. *To dance:*

Posteriormente, foi solicitado que os professores fizessem perguntas escritas: “*To ask questions with present simple and present continuous*”:

- a. *Ask him how*
- b. *Asking her why*

Depois, a professora trabalhou um texto em inglês (*A day in the life of Barbara Lacey*) sobre rotina, em que cada um leu um parágrafo em voz alta. Colocou uma música e pediu que os alunos fizessem um círculo para passar um pote com perguntas e respostas sobre o texto em inglês. Cada um tinha que descobrir quem era o outro que estava com a pergunta da sua resposta, ou vice-versa, para lerem em voz alta.

Em seguida, trabalhou um material analógico, um círculo de papelão com um espetinho de maneira, em que os alunos giravam e ao parar direcionado para um aluno, esse deveria falar em inglês sobre o tema que saía no círculo, como família, trabalho, comida, etc. Mas, o tempo destinado para essa atividade foi bem curto. Não havia um plano de aula, ela não entregou nenhum roteiro com os momentos e tempo estimado das atividades.

Quando eu percebi que nem a PF e nem os demais professores de LI observaram os erros gramaticais escritos na lousa na introdução da aula, eu interfeiri apontando os equívocos para a professora. Se eu não tivesse feito as observações, teria continuado da mesma maneira. Para justificar os erros crassos, a professora disse que tinha elaborado as atividades com muita pressa e não tinha percebido os erros. É interessante observar que o coletivo não conseguiu perceber esses problemas linguísticos, demonstrando, tanto por parte dos professores e da PF um desconhecimento básico da gramática da LI. É possível depreender, a partir dessa situação, que esse erro é então ensinado para os alunos. Por outro lado, se a professora tinha como foco trabalhar uma aula fundamentada na Abordagem Comunicativa, ela não atingiu seus objetivos.

Isso mostra um equívoco do papel do formador nas práticas de formação continuada. Além de não produzir um debate sobre a natureza eminentemente gramatical da aula, os erros, o ensino descontextualizado, tudo isso longe das propostas da BNCC e do DRC, a PF não propôs nada de inovador e criativo. Depois da aula a PF parabenizou e aplaudiu a aula da

professora como se tivesse sido um sucesso, ao invés de problematizar a aula, promover discussões sobre a metodologia, bem como sugerir maneiras de melhorar o desempenho didático pedagógico da professora em questão.

Ao término da apresentação da aula da professora, a PF explicou com o DRC sobre as habilidades que são trabalhadas de acordo com o plano do MEC. Leu o plano da professora e relacionou algumas atividades que ela aplicou, mas não comentou sobre a abordagem metodológica utilizada na aula. Após, a PF passou a explicar passos do planejamento de acordo com o documento, sendo que o mesmo contém quatro elementos: Objetivos de aprendizagem; Quatro unidades temáticas, habilidades e objetos de conhecimento; Procedimentos metodológicos e; Avaliação: Qual, quando, como, o que.

Observa-se ainda que, mesmo havendo um notebook e um datashow na sala em que ocorreu a aula, em nenhum momento houve a proposição de alguma atividade que integrasse as tecnologias digitais nas práticas de ensino da professora.

É pertinente apontar que não existe formação continuada nos moldes que discutimos anteriormente, mas o que ocorre são práticas desprovidas de orientações favoráveis a qualidade no processo de ensino e aprendizagem de LI, no âmbito daquilo que se entende como práticas de formação continuada.

3. Visita 04: Formação continuada para professores de LI, 29/10/2019, Escola

Conforme discutido anteriormente, essa formação é realizada de acordo com uma demanda que veio de uma escola para atender os professores pedagogos.

Essa formação continuada foi oferecida na Escola Estadual Antônio Carlos de Brito, para as professoras pedagogas do 4º e 5º ano. O primeiro contato dos alunos com a LI na escola é no 4º ano. 6 professoras participaram dessa formação.

Nessa quarta formação continuada que presenciei, o tema foi: Aprender a LI com a Abordagem Comunicativa. Logo no início da conversa, as professoras cobraram um curso de formação de LI, porque elas estão atuando fora de área, pois não fizeram uma licenciatura na LI. Mas, a primeira vez que a PF conseguiu organizar uma formação continuada na escola foi em outubro.

A PF apresentou a Abordagem Comunicativa de maneira bem sucinta, não aprofundou nas suas concepções importantes. Estabeleceu uma relação entre a teoria e o DRC – MT, que traz a abordagem como mais importante, bem como com a BNCC. A PF disse que a ênfase da abordagem é na comunicação na língua-alvo. O conteúdo deve ser o mais concreto possível,

trabalhado por meio de imagens, bem como destacou que não devem usar listas de vocabulário na lousa e pedir a tradução. Ao trabalhar com as cores, pedir que toquem nas cores.

Uma professora comentou que procura tudo na internet (*youTube*) antes da aula, porque não sabe nada de pronúncia.

A PF disse que criou uma turma no *Duolingo (for school)* e cadastrou os professores. Segundo ela, “eu vejo o que cada um fez e o que cada um errou”.

Após apresentar no datashow apenas um princípio da Abordagem Comunicativa, a PF entregou a letra de uma música e passou o vídeo no datashow. Em seguida, ela leu a letra, com alguns erros de pronúncia e perguntou se elas sabiam o significado. Explicou falando em outras palavras em inglês, apesar de alguns erros na LI. Enfatizou novamente que não devem traduzir, mas fazer os alunos compreenderem a partir de gestos, etc. e trazerem vídeos e músicas para a sala de aula.

Então, trabalhou com slides de *greetings* (cumprimentos) que tinha na música. Pediu para as professoras repetirem, ao invés de ter aplicado a abordagem comunicativa em questão para mostrar seu funcionamento na prática.

A PF mostrou slides com contextos diferentes e perguntou quais seriam os cumprimentos. Em seguida, entregou cartões com diferentes horários para que cumprimentassem uns aos outros de acordo com os momentos do dia. Na sequência, se apresentou no datashow, com um texto sobre ela mesma contendo algumas informações pessoais e familiares. Após cada informação ela fazia uma pergunta para as professoras. Ex.: “*I am 34 years old. How old are you? I am married, his name is Marcos. Are you single or married?*”

Então, mostrou slides com vocabulário e gravuras sobre família e profissões. Pediu para as professoras se apresentarem usando um grande cartaz (que ela chama de cortina) com bolsos que contêm cards com informações para usarem nos diálogos.

Propôs que gravassem vídeos umas das outras falando sobre todo que havia apresentado na formação. Disse que o próximo passo seria produzir um texto pequeno com o que foi trabalhado durante a aula. Encerrou com a dinâmica do pote, em que passa de mãos em mãos num círculo e quando para a música quem está com o pote pega um cartão. Depois devem encontrar suas respectivas perguntas e respostas e ler em voz alta.

É interessante ressaltar nessa questão de formação continuada de LI para os pedagogos (6 ao todo), é que eles não são formados em letras/inglês. Então, a proposição de formação para esse público não seria continuada, mas inicial. Isso é um obstáculo para a PF, pois oferecer um curso com 4 a 5 encontros de 3 horas de duração, por melhor que seja, não possibilita uma

formação linguística que possa ser considerada suficiente para que esses pedagogos pudessem exercer o papel de professores de LI, mesmo que para dar aulas para os anos iniciais. Há ainda uma contradição no sentido de que a PF é da área de LI, todo o trabalho que ela realiza é com a função de contribuir com os professores de LI do Polo, mas nessa situação ela precisa atuar com professores que não são da sua área e que não possuem a formação inicial, o que deixa de ser formação continuada. Esse aspecto de atuação de professores fora de área, vale observar, não é uma singularidade do Polo de Pontes e Lacerda, trata-se de um problema estrutural de todo o país.

4.4 Análise dos questionários com os professores de LI

Fechando essa sessão de análise, na sequência, apresento alguns dados sobre os professores de LI do Polo. O questionário foi publicado no *Google Forms* para que os professores de LI do Polo do CEFAPRO de Pontes e Lacerda respondessem. Dos 42 professores, obtive apenas 15 respostas, pois nem a PF, nem o CEFAPRO, nem a SEDUC tinha o e-mail e o contato do WhatsApp de todos os professores. Os que responderam, foram meus ex-alunos de graduação que eu possuía o contato, além de 5 professores que participaram dos encontros presenciais de formação continuada do centro de formação.

A seguir serão apresentados os resultados com algumas das respostas analisadas, considerando as questões mais pertinentes ao estudo.

Quando questionados em relação às possíveis contribuições do CEFAPRO nas práticas de formação continuada, dentre elas o planejamento de aulas mais produtivas, os professores responderam:

Excerto #29

Muito pouco (PR 05).

Excerto #30

Razoavelmente (PR 07).

Excerto #31

São quase nulas as medidas voltadas especificamente para a LI (PR 08).

Excerto #32

De forma regular (PR 10).

Verifica-se pelos Excertos acima, na opinião dos professores de LI do Polo, que o Centro de formação não contribui da maneira que deveria, ou seja, as práticas de formação continuada não atingem os objetivos esperados pelos professores. Para eles, os encontros de formações continuadas servem mais para socializarem com os colegas de trabalho para trocas de experiências e materiais, do que para contribuir com a qualidade da prática de ensino de LI deles, como se verifica no Excerto abaixo:

Excerto #33

As formações contribuem para uma melhor relação com outros colegas que trabalham com a disciplina de Língua Inglesa, com trocas de experiências e materiais que podem ser utilizados em sala de aula (PR 14).

Ao indagar se na formação continuada no CEFAPRO, havia atividades que visassem contribuir com a integração das tecnologias digitais em suas práticas de ensino, como recomenda a BNCC, apenas 6 professores responderam:

Excerto #34

Sim. De forma ainda inicial;

Excerto #35

Não posso afirmar: não fiz nenhum de tecnologias na área de LI;

Excerto #36

São sugeridas, porém há dificuldades de utilizarem na prática;

Excerto #37

Há poucas atividades voltadas para a integração das tecnologias digitais.”

Em consonância com o que mostramos na análise, observa-se nas afirmações dos professores de LI que, realmente, as práticas de formação continuada do CEFAPRO não havia a proposição de integração efetiva das tecnologias digitais no processo de ensino.

No tópico para outras observações, 6 dos professores deixaram algumas mensagens. Apresento em seguida apenas as que chamam mais atenção para a atuação do CEFAPRO na área de LI.

Excerto #38

Gostaria que tivesse mais formação voltada para os professores de língua inglesa;

Excerto #39

O CEFAPRO deveria dar curso no qual ensinasse a prática em sala e não trazer só ideias;

Excerto #40

Precisamos de mais cursos na língua inglesa;

Novamente, por meio dos Excertos acima, alguns dos professores de LI explicitam suas insatisfações com os cursos de formação continuada do CEFAPRO. Mesmo que a grande maioria dos professores não participam dos encontros de formação continuada, eles pedem mais encontros, com atividades voltadas para a prática em sala de aula, bem como mais ênfase na competência linguística de LI. Em síntese, os professores apontam as falhas não somente da PF, mas também, do CEFAPRO. Para eles a formação continuada não pode ser ofertada com foco nas leituras dos documentos de referência (BNCC e DRC-MT), devem estar articuladas com proposições práticas de trabalho na escola.

Essa reivindicação dos professores é legítima e está alinhada com o pensamento de Nóvoa (2006), com o qual me identifico, quando diz que a formação continuada dos professores é excessivamente teórica, enquanto deveria ser voltada para as práticas, de reflexão sobre as práticas, para saber como proceder. Para ele, existe um déficit de práticas, de refletir sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer, e que por essa razão, é desesperante ver certos professores que têm genuinamente uma enorme vontade de fazer de outro modo e não sabem como. Para Nóvoa, é imperiosa a necessidade de proposições de ações de formação continuada centrada nas práticas e análise dessas práticas, pois não basta ter apenas o conhecimento teórico sem conseguir aplicá-lo nas aulas. Porém, vale ressaltar que a visão de língua, processo de ensino e aprendizagem, bem como de tecnologias digitais, precisam estar bem claras para os professores de LI, PF, CEFAPRO e todos os envolvidos.

CAPÍTULO V

DISCUSSÃO DOS DADOS

Após a análise, trago aqui os aspectos que a pesquisa me possibilitou verificar a respeito das dinâmicas das práticas da PF e das ações do CEFAPRO-Polo de Pontes e Lacerda, enquanto órgão público responsável pela formação continuada dos professores da Educação Básica em Mato Grosso.

Com relação à PF, a pesquisa apontou que, apesar de seus esforços, ela não cumpria seu papel enquanto proponente de ações de formação continuada condizentes com as políticas públicas do MEC e com as necessidades dos professores de LI do Polo. Ler sobre a história e as questões teóricas debatidas sobre a formação continuada me fez observar o quanto é falho esse entendimento que está posto, o quanto os documentos do CEFAPRO são contraditórios quando comparados com as práticas desenvolvidas pela PF, que sofre as consequências de um modelo de formação continuada equivocado, que não atende as necessidades e demandas da atualidade.

Percebo ainda que a diretora, como representante do órgão, tinha conhecimento das falhas da formação continuada na área de LI, mas ela não tomou providências para amenizar os problemas vivenciados pela PF em relação às fragilidades apresentadas nas ações de formação. O CEFAPRO deveria ter ofertado qualificação referente às tecnologias digitais para a PF, tendo em vista o desempenho de suas funções, conforme regulamentações nas políticas públicas, que foram antes apresentadas nesse estudo.

A análise dos dados aponta que a estrutura de funcionamento do CEFAPRO não é orgânica, não é sistêmica como deveria ser em seus propósitos. Há uma ruptura, pois essas fragilidades não foram ajustadas e o CEFAPRO agora está totalmente descaracterizado daquilo que foi proposto na sua origem, em 1997, que era, principalmente, contribuir para que os professores se apropriarem das tecnologias digitais e as integrassem em suas práticas de ensino.

As políticas públicas para o ensino de LI foram redimensionadas, atualizadas em relação aos procedimentos metodológicos e domínio da LI, mas o funcionamento dos sistemas que integram o processo de formação continuada do CEFAPRO mostra que a formação oferecida pelo órgão ainda não acompanha o acelerado avanço das tecnologias digitais na contemporaneidade, nem as leis estabelecidas pelo MEC nos documentos oficiais, como a BNCC e a DRC - MT.

Verifico ainda que há falta de adaptação do formador de LI em relação às tecnologias digitais frente ao contexto social vivenciado pelos alunos fora da sala de aula. Isso nos faz refletir sobre a emergência de padrões de qualidade na escola. Apesar da emergência da integração das tecnologias digitais nas práticas dos professores de LI na sala de aula, a PF ainda necessita desenvolver o letramento digital para que possa considerar esses aspectos formativos minimamente necessários nas práticas de formação continuada sobre ensino de LI. As poucas ações de uso das tecnologias digitais são insignificantes perante o que a BNCC (2018) destaca como necessidade. É imprescindível que os sistemas se adaptem para que as tecnologias digitais sejam qualitativamente problematizadas e integradas nas formações oferecidas pelo CEFAPRO e potencialmente empregadas no ensino de LI nas escolas.

Percebo também que a adaptação do sujeito formador apenas ocorre de maneira reduzida, tímida em relação ao avanço tecnológico disponível no mundo globalizado da internet, tornando-a dependente das ajudas dos professores em relação às dicas sobre algumas tecnologias digitais que eles utilizam nas escolas, quando se encontram nos treinamentos oferecidos pelo CEFAPRO, bem como nas conversas aleatórias ao se encontrar com alguns professores pelos corredores.

Observo que as políticas em relação à implementação das tecnologias digitais na formação continuada do CEFAPRO para os professores de LI só existem nos documentos, pois as formações continuadas que presenciamos focam em materiais analógicos. A PF de LI não conseguia atender às expectativas enquanto gestora responsável para implementar a política de práticas de ensino mediadas pelas tecnologias digitais. Pois, como formadora responsável, não contribuiu para a formação continuada, pelo fato de ela mesmo, como mostrado na análise, não se sentir preparada e não buscar conhecimento mais aprofundado sobre as tecnologias digitais, nem se comprometer em melhorar a competência linguística na LI. Isso ocorreu por falta de apoio da instituição CEFAPRO, ainda devido à sua própria formação inicial, que não discutia as questões sobre as tecnologias digitais.

É interessante retomar que, conforme as análises, podemos apontar uma falha no sistema de formação continuada do CEFAPRO, que selecionou uma PF sem a devida capacitação para formar os professores para implementar as tecnologias digitais nas escolas de educação básica. A PF ocupou um lugar legitimado na instituição, por 5 anos consecutivos, mas não possuía um preparo adequado para ocupar o cargo, como já salientamos anteriormente.

Em uma visão sistêmica, vale ressaltar, que não há um programa de formação continuada para os próprios formadores na SEDUC, no que concerne as tecnologias digitais. Há um entendimento pela instituição de que a competência digital dos professores, como é

ocaso da PF, de que esse conhecimento sociotécnico já é constitutivo do professor formador. Não é assim, nem para a maioria dos professores formadores e tão menos para a grande maioria dos professores das escolas. Isso se dá porque não tiveram em suas formações iniciais, disciplinas voltadas para as reflexões teóricas e práticas sobre as tecnologias digitais no contexto escolar, como orienta agora a BNCC.

A PF deveria exercer o papel de uma professora dinamizadora e perturbadora, capaz de promover a criatividade e as práticas inovadoras, não ficar apenas produzindo materiais analógicos, praticando uma formação anacrônica e, de certa forma, pouco produtiva. Observamos nas formações continuadas que a PF se sente insegura por não poder promover uma melhor formação aos professores, o que não é apenas falha dela, mas do sistema como um todo. Quando aparece algum professor com mais domínio nas tecnologias digitais do que a PF, isso passa a desestabilizar as ações da PF. Além disso, os resultados dessas formações lá no subsistema sala de aula de LI, não reverberam como deveriam, mas são insuficientes no sentido de não ocorrer a integração das tecnologias na prática pedagógica.

Pude observar nas formações continuadas oferecidas pela PF que ela foca num trabalho mais informativo, por exemplo, o que traz a DRC, quais são as abordagens de ensino que o documento defende, etc. No entanto, não há um trabalho com a resignificação das práticas pedagógicas dos professores, mas aspectos apenas informativos e questões linguísticas da LI em um nível básico e estruturalista, que não corresponde nem mesmo à Abordagem Comunicativa.

Apesar da emergência das práticas inovadoras serem implementadas nas escolas, os professores não recebem formações que possam colaborar nesse sentido pelo CEFAPRO, órgão institucional responsável em criar as condições, como espaço das políticas públicas com a finalidade de contribuir com os professores em serviço. Porém, o objetivo do Centro de Formação é melhorar os índices de qualidade da educação (IDEB), que na maioria das vezes está num nível baixo.

Em relação ao papel do CEFAPRO e da escola, como subsistemas da Educação Básica, eles deveriam estar funcionando sistemicamente com o propósito comum de melhorar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem nas escolas, por meio da qualificação contínua dos professores.

A formação é contínua na vida do sujeito, no seu tempo e espaço em todas as instâncias, ou seja, de maneira contínua o sujeito aprende a redimensionar a sua capacidade de interpretação das coisas e do mundo onde ele se insere e consegue transformar isso em conhecimento. O papel de contribuir para a formação desse sujeito professor em serviço, de

fato, é do CEFAPRO, mas isso não isenta o professor da sua própria responsabilidade de buscar aperfeiçoar suas práticas de ensino constantemente, tendo em vista os aspectos facilitadores que emergiram com a internet.

A SEDUC é um sistema que interage com o CEFAPRO, em que a PF é uma parte significativa dessa complexidade sistêmica. Portanto, não podemos julgar a PF como culpada por não ter letramento digital o bastante para contribuir com a qualidade do ensino nas escolas, mas ela é parte de um sistema interconectado que depende das interações e adaptações com os outros subsistemas. Dessa maneira, partindo de uma perspectiva sistêmica, percebemos que essas distorções são desencadeadas por compreensões equivocadas que tem suas condições iniciais na SEDUC, que se estende ao CEFAPRO e, conseqüentemente, aos professores em suas respectivas escolas em todo o território mato-grossense.

Mesmo com os documentos oficiais do MEC que enfatizam que o professor de LI necessita ter fluência na língua estrangeira, o sistema educacional acaba permitindo que o profissional se licencie sem saber a língua, como é o caso da PF. É preciso compreender que nessa estrutura de funcionamento, entre o professor formador e os professores, o professor formador teria que ter um nível de competência e qualificação profissional mais amplo, como por exemplo, a PF deveria ter um conhecimento linguístico da LI proficiente para assumir tal função para que ela pudesse criar as condições de práticas de línguas com os professores, ou seja, que os encontros promovidos por ela fossem significados como um espaço de proposições teórico metodológicos e práticos mediados pela LI. Mesmo sabendo que nessa diversidade de professores pode ter profissionais qualificados linguisticamente e tecnologicamente e, nesses casos, poderiam atuar como colaboradores da PF.

É interessante destacar que a TSDC é uma base bastante pertinente para poder compreender a ruptura, onde existem falhas no sistema, em que se tira a natureza orgânica de um sistema tão complexo como é o CEFAPRO. Dentre essas falhas, pudemos observar por meio desse estudo, que o sistema educacional merece atenção no subsistema formação continuada. Esse subsistema necessita se auto adaptar em relação às competências e conhecimentos que os professores precisam desenvolver, ou seja, a formação continuada necessita de uma concepção mais atualizada de desenvolvimento profissional que considere os sistemas e as redes de ensino, o projeto pedagógico das instituições de educação básica, os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida, bem como a necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento aliados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia.

O processo de desenvolvimento de formação continuada dos professores de LI do CEFAPRO-Polo de Pontes e Lacerda, na perspectiva da complexidade, observado ao longo de quase dois anos, quase não sofre alterações em seu planejamento e execução, devido a fatores internos e externos, micro e macro, que podem causar emergências, dinâmicas, auto adaptações, não linearidade. Como um sistema aberto, sensível a *feedback* e as condições iniciais, o sistema de formação continuada do CEFAPRO deveria estar em constante movimento se adaptando e evoluindo de acordo com as demandas, sem deixar de passar por momentos de desestabilização na sua estrutura e ações de formação. Mas, o sistema de formação continuada, de modo geral, passou por adaptações apenas quando veio a pandemia. No entanto, a PF de LI não fazia mais parte do quadro de formadores do CEFAPRO.

Os contextos do desenvolvimento de formação continuada sob uma perspectiva macro envolvem as políticas públicas e os gestores da SEDUC, bem como fatores diversos que advém do contexto sociocultural; já sob um ponto de vista micro, está relacionado à formação individual da PF e interesses dos professores de LI. Períodos de estabilidade e fatores de mudança nestes contextos são identificados como atratores e perturbações no sistema complexo da competência do CEFAPRO.

De acordo com a Teoria da Complexidade, o sistema CEFAPRO não é um sistema atemporal, fechado, autônomo e fixo, mas é um sistema dinâmico que emerge e precisa se auto-organizar e se adaptar às demandas do mundo contemporâneo, a partir de padrões emergentes desencadeados na sociedade em diferentes escalas de tempo. Trata-se de um espaço em que a fixidez não pode ser uma propriedade de seu funcionamento. Quando o sistema não consegue se adaptar ele está fadado ao fracasso, morte, ou seja, esse sistema, além de ser complexo, também precisa ser adaptativo, isto é, capaz de manter a si mesmo ajustando-se às mudanças que ocorrem em seus ambientes.

Observo que as formações não atendiam às expectativas dos professores em relação à competência linguística, práticas de ensino e, nem à apropriação das tecnologias digitais, o que não favorece a qualidade de ensino nas escolas públicas. Porém, com a pandemia (COVID-19) o CEFAPRO foi obrigado a oferecer formação continuada contemplando as tecnologias digitais, a distância. Assim, essa melhoria que ocorreu no sistema de formação continuada se deu devido aos fatores externos, como a pandemia, pois caso contrário, teria continuado sem formação para o uso das tecnologias digitais. Sem essa formação não teria sido possível dar continuidade às aulas nas escolas públicas devido ao distanciamento social. Além disso, como argumentamos anteriormente, se a PF tivesse se valido das tecnologias digitais, enquanto estratégia do CEFAPRO para oferecer as formações continuadas, provavelmente ela teria sido

mais bem sucedida nas suas práticas de formação, bem como poderia ter atingido um número maior de participantes, pois muitos professores não participavam devido às distâncias e à falta de apoio para seus traslados, alimentação e hospedagem.

Vale ressaltar, que essa turbulência causada pela pandemia no contexto do CEFAPRO, fez com que desencadeasse reações de adaptações desejáveis ao sistema de formação continuada, como as formações a distância e com foco na integração das tecnologias digitais nas práticas docentes.

Como citei na parte teórica desse estudo, percebo que nesse caso a pandemia é da ordem do imprevisível que desestabilizou por completo as práticas sociais em todas as esferas de atuação humana do mundo. Essas perturbações provocadas pela pandemia de COVID-19, forçaram uma ressignificação profunda nos modos de realização das práticas de formação continuada, mas não especificamente na área de LI, pois o formador dessa área deixou de existir no CEFAPRO no início de 2020, conforme pontuado anteriormente nesse estudo. A questão que se coloca agora é como o sistema de formação continuada realizado pelo CEFAPRO vai se organizar e se adaptar às novas realidades do mundo pós pandemia.

Também observo a propriedade de interação sistêmica no sistema do CEFAPRO. Por exemplo, o sistema é caracterizado como complexo pelo fato de ser composto por diferentes subsistemas interdependentes, como MEC, SEDUC, CEFAPRO, escolas e salas de aulas. Nesse sentido, uma mudança em um desses sistemas pode gerar alterações em outros e as formações continuadas deveriam ser articuladas a partir da interação entre esses subsistemas.

Além disso, há fatores externos (sociais/subjetivos) que também podem corroborar com o processo sistêmico e dinâmico da formação continuada. Porém, conforme pontuo nesta pesquisa, a falta de competência da PF em exercer suas funções prejudica o desenvolvimento do sistema. Por exemplo, com a publicação da BNCC a PF não fez adaptações nas suas práticas de formação continuada, o que seria imprescindível para a interação sistêmica. Pelo contrário, definem por meio de uma política pública de professores dismantelar o sistema.

De acordo com as discussões teóricas realizadas nesta pesquisa, essas interações sistêmicas e adaptações possibilitam que os agentes de um sistema se auto-organizem, criando novos padrões e comportamentos. A teoria da complexidade apoia-se na ideia de que a ordem emerge das interações entre os organismos (MEC, SEDUC, CEFAPRO) ou sujeitos (diretores, coordenadores, formadores de professores, professores). Embora essas interações entre os sujeitos possam seguir regras simples, sistemas complexos em bom funcionamento são capazes de inovação por meio dos processos de adaptação e auto-organização que levam à emergência de novos padrões. Como constatamos nesse estudo, surgiram novos padrões nas ações de

formação continuada do CEFAPRO, a partir do momento em que o Centro de Formação passou a dar cursos a distância, o que antes da pandemia acontecia apenas presencialmente. Os efeitos das formações presenciais foram verificados na baixa participação dos professores em razão do exposto acima.

Vale destacar que não tenho a intenção de responsabilizar os professores e/ou formadores de professores pelo insucesso da aprendizagem contemporânea. Mas não posso deixar de asseverar a importância da manutenção da qualidade da formação continuada oferecida aos professores de LI.

Uma outra questão que essa pesquisa possibilitou constatar diz respeito ao período de turbulência imprevisível ocorrido no sistema educacional, em razão da pandemia. Como se já não bastasse a terrível pandemia do COVID 19, que ceifou a vida de milhares de pessoas em todo o mundo, no ano de 2020, gerou uma grande crise econômica e abalou todos os setores da sociedade, o governo do estado de Mato Grosso decidiu sucatear os CEFAPRO por meio da privatização dos órgãos do Sistema Público de Ensino do estado. O edital de privatização foi publicado no dia 26/11/2020, no Diário Oficial do Estado/MT, nº 27.885 e os Centros de Formação Profissional – 15 polos distribuídos pelo estado e que acumularam décadas de experiência dos professores de Mato Grosso na organização de sua própria formação, passaram a ser leiloados. O CEFAPRO foi uma experiência inédita de formação continuada no Brasil e que, em 2020, o governo do estado tentou dismantelar entregando o à iniciativa privada por meio de leilão.

Ocorre que, por pressão da sociedade, o CEFAPRO não foi a leilão, porém, foi profundamente modificado em seus propósitos. Um exemplo disso está relacionado à extinção da função de professor formador específico da área de LI. Todas as ações relacionadas à área da linguagem serão de responsabilidade de um único formador da área de Linguagens. Analisando criticamente essa iniciativa, foi uma decisão autoritária que não levou em conta a problematização da formação e caminhos para aperfeiçoá-la, mas a extinção do cargo, o que vai contra as necessidades elencadas na BNCC, por exemplo, que exigem uma formação contemporânea do professor de LI.

Com essas mudanças, o CEFAPRO passa a ser denominado Diretoria Regional de Educação – Gestão Educacional, Administrativa e de Formação Continuada (DRE) (pelo Decreto nº 823, de 15 de fevereiro de 2021), apagando assim, a história e a importância do CEFAPRO para a educação continuada de Mato Grosso.

É importante apontar que os CEFAPRO surgiram a partir de muitas lutas de educadores e do movimento sindical, a terceirização desse espaço público seria um grande prejuízo para a

comunidade da educação no estado, uma grave ameaça a esse espaço público de formação continuada que deve ser ocupado por servidores da rede pública, como os devidos responsáveis pelo processo dialógico de formação dos seus pares. Porém, os representantes governamentais não atribuem o valor devido ao Centro de Formação Continuada, como fica claro na página online do SINTEP-MT, na seguinte declaração:

Na sua escalada para destruir a Educação Pública em Mato Grosso, principalmente para favorecer os empresários que apenas visam lucros com os recursos públicos da educação, o Governador Mauro Mendes não hesitou em contratar um agente exclusivo para promover o desmonte da escola pública no estado (2021, p. 01).

Enfim, o sistema complexo educacional, a nível macro, passa por muitos problemas, pois, além das ameaças de fechamento dos CEFAPRO, continuam as adaptações negativas que desmontam o sistema como um todo, pois agora não existe mais a função de PF de LI¹¹. Ainda segundo o SINTEP-MT, as publicações em Diário Oficial do Estado anunciam tragédias, como a redução de profissionais dos CEFAPRO; o fechamento dos CEJAS – Centros de Educação de Jovens e Adultos, entre outras medidas de redução da participação do Governo e do Estado na Manutenção e Desenvolvimento do Ensino.

A pandemia ainda provocou grandes emergências e adaptações no sistema educacional, a nível micro, ou seja, nas escolas, exigindo que os professores se adaptassem para utilizar plataformas online para ministrarem suas aulas. Alunos e professores tiveram que reaprender a ensinar e aprender. O que muitos estudiosos vinham discutindo sobre a apropriação das tecnologias digitais na educação, como Prensky (2010) e Dudeney (2016), dentre outros, acontece como uma medida de emergência para que fosse possível dar continuidade às aulas em todo o país.

Nesse sentido, enquanto docente de LI da UNEMAT, posso afirmar que a pandemia ressignificou o meu papel, bem como de todos os professores, mesmo dos que, antes disso, eram terminantemente contra as tecnologias digitais no ensino. Acredito que a Educação de maneira geral não será mais a mesma, pois a necessidade de adaptação às práticas de ensino mediadas pela tecnologia digital fizera com que o processo de ensino e aprendizagem tomasse novas dimensões. Essas adaptações, conseqüentemente, reverberam na constituição das

¹¹ É importante pontuar que a extinção do cargo de PF de LI não tem a ver com o que eu observei nesta pesquisa e que a reorganização deveria, em primeiro lugar, rever as necessidades e deficiências encontradas para aperfeiçoar o sistema e não para enxugá-lo.

identidades docentes, produzindo outras ressignificações nas práticas de ensino, desde as escolas da Educação Básica até as universidades e, fundamentalmente, nos centros de formação continuada.

Apresento em seguida um quadro síntese com os principais conceitos usados no capítulo teórico e como eles se mobilizam no contexto dessa pesquisa.

Quadro 03: Conceitos TSDC.

Conceito da TSDC	Mobilização
Organização sistêmica	<p>A estrutura de funcionamento do CEFAPRO não é orgânica, não é sistêmica como deveria ser em seus propósitos;</p> <p>Falha no sistema de formação continuada do CEFAPRO, que selecionou uma PF sem a devida capacitação para formar os professores para implementar as tecnologias digitais;</p> <p>Em uma visão sistêmica não há um programa de formação continuada para os próprios formadores na SEDUC;</p> <p>Os subsistemas CEFAPRO e Escola deveriam estar funcionando sistemicamente com o propósito comum de melhorar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, por meio da qualificação contínua dos professores;</p> <p>Interação sistêmica no sistema do CEFAPRO, que é caracterizado como complexo pelo fato de ser composto por diferentes subsistemas interdependentes, como MEC, SEDUC, CEFAPRO, escolas e salas de aulas.</p>
Adaptação	<p>Falta de adaptação do formador de LI em relação às tecnologias digitais e, quando ocorre, a adaptação é mínima;</p> <p>Os sistemas precisam se adaptar para que as tecnologias digitais sejam qualitativamente problematizadas e integradas nas formações, bem como para que seja desenvolvida uma concepção mais atualizada de desenvolvimento profissional;</p> <p>Quando o sistema não consegue se adaptar ele está fadado ao fracasso, morte, ou seja, o sistema de formação continuada, além de ser complexo, também precisa ser adaptativo, capaz de manter a si mesmo ajustando-se às mudanças que ocorrem em seus ambientes.</p>
Emergência	Emergência da integração das tecnologias digitais nas práticas dos professores de LI e nas aulas desses professores nas escolas.
Dinamizador	A PF não é uma professora dinamizadora e perturbadora, capaz de promover a criatividade e as práticas inovadoras.
Desestabilização	<p>Quando aparece algum professor com mais domínio nas tecnologias digitais do que a PF, isso passa a desestabilizar as ações da PF;</p> <p>Como um sistema aberto, sensível a <i>feedback</i> e as condições iniciais, o sistema de formação continuada do CEFAPRO deveria estar em constante movimento se adaptando e evoluindo de acordo</p>

	com as demandas, sem deixar de passar por momentos de desestabilização na sua estrutura e ações de formação.
Atrator e perturbação	Períodos de estabilidade e fatores de mudança nos contextos macro e micro da formação continuada são identificados como atratores e perturbações no sistema complexo de competência do CEFAPRO.
Turbulência	A turbulência imprevisível causada pela pandemia fez com que desencadeasse reações de adaptações desejáveis ao sistema de formação continuada, como as formações a distância e com foco na integração das tecnologias digitais nas práticas docentes.
Interações e ordem	A ordem emerge das interações entre os organismos (MEC, SEDUC, CEFAPRO) ou sujeitos (diretores, coordenadores, formadores de professores, professores).
Novos padrões	Surgiram novos padrões nas ações de formação continuada do CEFAPRO, a partir do momento em que passou a dar cursos a distância devido à pandemia. Sistemas complexos em bom funcionamento são capazes de inovação por meio dos processos de adaptação e auto-organização que levam à emergência de novos padrões.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A partir de agora, teço algumas ponderações que esta pesquisa me possibilita realizar, pois, assim como um SDC que é vivo e dinâmico, em constante adaptação e transformação, sempre em busca de equilíbrio, esta tese pode e deve ser continuada, não se esgota aqui. Nesse sentido, não aponto as considerações finais neste estudo porque se forem conclusivas, significa que o sistema chegou ao colapso, a morte.

Esta pesquisa, ancorada na TSDC, teve como proposta analisar as dinâmicas das práticas de formação continuada de Língua Inglesa do CEFAPRO-Polo de Pontes e Lacerda - MT, a fim de compreender como ocorre o processo de formação continuada desenvolvido pela PF de LI. Para isso, tracei um percurso analítico observando as práticas de formação continuadas da PF durante um semestre, em encontros realizados no Centro de formação com professores de LI. Além disso, analisei também as entrevistas que realizei com a PF e com a diretora do Centro sobre a formação continuada de LI desenvolvida no Polo. Ao término dos encontros de formação continuada no CEFAPRO, fiz um questionário no *Google Forms*, por meio do qual analisei a opinião dos professores de LI sobre a formação continuada oferecida pelo Centro. Dos 42 professores de LI do Polo, apenas 15 responderam ao questionário. Por meio desta análise, foi possível tecer algumas reflexões sobre as propostas de formação continuada do CEFAPRO, bem como realizar algumas projeções para a criação de novas perspectivas, a fim de contemplar as necessidades de formação continuada de professores de LI em serviço na Educação Básica contemporânea.

Para desenvolver estas análises apresentei, anteriormente, os conceitos da TSDC e trouxe os documentos oficiais que estabelecem as bases dos currículos que sustentam a Educação Básica no Brasil, tais como a BNCC e o DRC-MT, em relação à formação continuada e as tecnologias digitais.

No primeiro capítulo, discorro sobre as bases teórico-metodológicas que fundamentam essa pesquisa, a TSDC, instituindo as condições necessárias para observar e analisar o funcionamento dinâmico de sistemas de natureza complexa, como o sistema de formação continuada. Dessa maneira, os conceitos desta teoria me possibilitaram compreender as dinâmicas das práticas de formação continuada de LI da PF oferecidas aos professores de LI da Educação Básica de Mato Grosso, do CEFAPRO-Polo de Pontes e Lacerda.

É por meio da TSDC que realizo a interpretação do contexto em questão, pois suas contribuições científicas permitem compreender a dinâmica das práticas de formação

continuada, bem como seu desenvolvimento com toda sua ordem/desordem e turbulências, longe da linearidade. Trata-se de um sistema com características complexas, dinâmicas, mas que muitas vezes não promove as adaptações necessárias à sua sobrevivência. Nesse sentido, os modelos teóricos e metodológicos tradicionais e desprovidos da integração das tecnologias digitais que ainda norteiam muitas práticas de formação continuada, quando tomados pelo viés da Complexidade passam a ser questionados, exatamente devido à natureza fragmentadora e restritiva desenvolvida por estes paradigmas de formação.

Em seguida, dando continuidade a esta pesquisa, no segundo capítulo, apresento uma discussão sobre a Formação Continuada na perspectiva dos SDC, iniciando com um panorama histórico da formação continuada. Na sequência dos argumentos, defino a formação continuada como um sistema dinâmico complexo, bem como teço algumas considerações sobre o CEFAPRO no Mato Grosso e no Polo de Pontes e Lacerda, as proposições políticas da formação continuada, incluindo o papel da PF e algumas mudanças ocorridas no Centro de Formação em 2021.

Em seguida, no terceiro capítulo, trago algumas discussões sobre as políticas públicas educacionais nos documentos do MEC, como a BNCC e o DRC-MT, em relação à formação continuada, tecnologias digitais e ensino de LI na Educação Básica. Estes documentos possibilitam a contextualização desta pesquisa no contexto das organizações sistêmicas das políticas de ensino na Educação Básica em nível nacional (BNCC), e em nível estadual (DRC-MT). Estes documentos serviram de base para compreender a necessidade de dinâmicas de práticas de formação continuada mais adequadas às necessidades contemporâneas, como a incorporação das tecnologias digitais no âmbito das escolas públicas, como constitutivas das práticas sociais, pois estes documentos apresentam uma constatação de que as instituições educacionais estão desalinhadas e não acompanham o desenvolvimento tecnológico fora de seus domínios. Além disso, percebi a emergência da implementação de políticas públicas mais efetivas nas práticas de formação continuada, oferecendo melhor capacitação aos profissionais em serviço, possibilitando também a prática da LI, bem como o conhecimento teórico-metodológico sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas.

A partir das reflexões sobre as políticas públicas estabelecidas no campo da Educação Básica e dos conceitos teóricos da TSDC apresentados aqui, trago então, no quarto capítulo, a orientação metodológica empregada nesta pesquisa, a fim de analisar o sistema complexo das dinâmicas das práticas de formação continuada na área de LI no âmbito do CEFAPRO. Dessa maneira, apresentei os procedimentos metodológicos do Estudo de Caso, como o método de natureza complexa que possibilita a análise de um contexto dinâmico de práticas de formação

continuada. Por meio dessa abordagem metodológica, realizei os processos de investigação aqui propostos, iniciando com a seleção e coleta de todos os dados, ponderando as articulações e interações que impactam o funcionamento do caso como um sistema, buscando interpretá-lo inserido do contexto em que foi produzido, evitando as generalizações equivocadas.

Nesse sentido, a fim de conseguir interpretar os dados nesta pesquisa, tomo para análise: *i)* as leituras dos documentos oficiais do MEC, como BNCC, DRC-MT e dos Decretos e Regimentos do CEFAPRO, oriundos da SEDUC; *ii)* os registros produzidos a partir das visitas ao Centro, das entrevistas com a PF de LI e a diretora; *iii)* o registro do acompanhamento nos encontros de formação continuada realizados pela PF no CEFAPRO e em uma escola estadual do município de Pontes e Lacerda e; *iv)* as respostas obtidas junto aos professores de LI em um questionário aplicado pelo *Google forms* para verificar a opinião deles sobre as práticas de formação continuada da PF.

Num primeiro momento de análise, o objetivo é verificar de que maneira os documentos do MEC e da SEDUC apresentam as tecnologias digitais inseridas no processo de ensino de LI e como eles abordam a formação continuada. Em um segundo momento, analiso as entrevistas realizadas com a PF de LI, a fim de compreender as dinâmicas de suas práticas de formação continuada, se ela seguia as orientações dos documentos do MEC e da SEDUC, bem como, saber se contribuía de maneira significativa com a formação dos professores de LI do Polo. Então, com o mesmo objetivo e para saber quais foram as providências tomadas pelo Centro a respeito do desligamento da PF de LI, analiso a entrevista com a diretora do CEFAPRO. Em seguida, faço uma análise de algumas visitas aos encontros de formação continuada para descrever como eram realizados e tentar compreender como se davam as dinâmicas das práticas de formação continuada da PF de LI. Por último, analiso as respostas dos professores de LI, do Polo para verificar o que pensavam sobre as práticas de formação continuada da PF.

Assim, a partir da análise, concluo que as dinâmicas das práticas de formação continuada da PF de LI ainda não tinham se adaptado em relação às exigências recentes do mundo contemporâneo, nem conforme as regras do próprio Centro de Formação e, conseqüentemente, muito menos com as orientações curriculares para a Educação Básica no Brasil estabelecidas na BNCC e no Mato Grosso, no DRC-MT.

A partir de agora, apresento as possíveis respostas às questões dessa pesquisa, levantadas na introdução.

Em relação às emergências/necessidades mais urgentes do processo de formação continuada, conforme discutido nesse estudo, o momento contemporâneo implica mudanças que se caracterizam pela alteração nos papéis dos professores, nas condições e oportunidades

de ensino, ampliação das possibilidades de aprendizagem em espaços formais e não-formais, com tempos e lugares distintos (modalidade presencial e remota), envolvimento de todos para a construção da produção individual e coletiva dos conhecimentos (KENSKI, 2003).

Nessa direção, uma das necessidades do processo de formação continuada é contribuir para que o professor seja capaz de incorporar as ferramentas digitais para criar ambientes de aprendizagem que estimulem a interatividade, desenvolvam a capacidade de formular e resolver questões, buscando informações contextualizadas e associadas às novas dinâmicas sociais de aprendizagem. Outra questão importante a ser abordada no desenvolvimento da formação continuada, são maneiras de proporcionar formação teórica e metodológica que superem o modelo pedagógico vigente, no qual ainda prevalece o pensamento linear e reducionista.

Nesse sentido, o desenvolvimento da formação continuada do professor de LI é um processo complexo e contínuo, pautado em diversas experiências e fontes de conhecimentos que envolvem aspectos cognitivos, éticos, afetivos, de desempenho, dentre outros, que seguem ao longo da carreira e da vida (KNOWLES; COLE; PRESSWOOD, 1994). Portanto, a formação é um processo ativo, que envolve interpretação e compreensão da realidade, reconfigurando constantemente conhecimentos que são provenientes de experiências diversas na construção de novos significados.

Em síntese, os dados indicaram que a formação de professores no CEFAPRO precisa ser mais dinâmica, indo além de problematizações relacionadas aos documentos do MEC, preconizando a valorização profissional e os conteúdos face aos diversos saberes acadêmicos, as metodologias e suportes tecnológicos digitais. Além disso, seria importante que a formação continuada se desenvolvesse de maneira colaborativa entre os professores e que pudesse contribuir com a proficiência linguística do professor de LI.

Para ressignificar o processo das dinâmicas das práticas de formação continuada de LI no CEFAPRO, o desenvolvimento profissional do professor deveria ser proposto com o objetivo de atender às especificidades das práticas de ensino que convergem suas contribuições na busca de outros referenciais teórico-metodológicos, buscando suplantar os velhos paradigmas de formação, como a racionalidade técnica. Ainda nesse sentido, de acordo com Nóvoa (1992, p. 27), o desafio da formação se instaura na “valorização de paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas”.

Partindo do pressuposto de que a formação continuada é condição importante para a releitura das experiências e das aprendizagens, uma outra sugestão seria tomar a pesquisa como

eixo da formação continuada do professor e na (re)constituição da sua prática docente. Nesse sentido, ao direcionar um olhar investigativo para o seu trabalho no cotidiano da sala de aula, o professor pode sistematizar suas reflexões e dialogar com seus pares e outros pesquisadores, assumindo a pesquisa como formação continuada e como uma possibilidade de desenvolvimento profissional contínuo.

Ao pensar nas perspectivas teórico-metodológicas para que a formação continuada de professores possa contribuir de maneira qualitativa para impulsionar o cenário atual da educação para outro horizonte, um que possa, de fato, atender às reais necessidades e expectativas do sujeito aluno, como apresentei anteriormente, compreendo a formação continuada de professores de LI com toda a sua amplitude de possibilidades, como um processo dinâmico, multifacetado e em constante ressignificação, como um sistema de natureza complexa e adaptativa. Isto significa que a formação continuada é um sistema ou um conjunto de elementos constituído por subsistemas que se relacionam de diversas maneiras e por isso se adaptam nas interações constantes, buscando equilíbrio, ordem e estabilidade.

Nessa direção, ao tomar as dinâmicas das práticas de formação continuada do professor de LI da Educação Básica, na perspectiva da TSDC, compreendo que os processos de atualização, adaptação, apresentação do novo, são imprescindíveis para que o professor possa atualizar suas práticas de ensino. O professor precisa receber *input* sobre o que há de mais novo/adequado em relação às concepções teóricas e metodológicas de ensino e aprendizagem, além de estar a par do rápido desenvolvimento das tecnologias digitais e suas possíveis aplicações na prática de ensino de LI.

Nesse sentido, uma perspectiva capaz de provocar mudanças e ressignificar o desenvolvimento da formação continuada dos profissionais da educação básica de forma qualitativa, seria uma concepção de formação continuada tida como um todo organizado, formada por muitas unidades/partes, que se organizam em uma estrutura complexa, a fim de oferecer uma formação que priorize características profissionais como, criatividade, inovação e criticidade, bem como com as devidas competências para que os professores possam contribuir também com o desenvolvimento do letramento digital dos alunos na escola e com uma formação mais compatível com as necessidades do cidadão contemporâneo.

Nessa direção, como é possível perceber na análise, as dinâmicas das práticas de formação continuada do CEFAPRO precisam de uma dinâmica sistêmica que se auto-organizem, se adaptem a fim de que possam ser atualizadas e reconfiguradas com criticidade, inovação e criatividade para acompanharem as proposições das novas políticas públicas, bem como tendo em vista as exigências da sociedade contemporânea. Enfim, constato por meio

dessa pesquisa que existe uma emergência de proposições ressignificadas de formação continuada para os professores de LI em serviço no âmbito da Educação Básica, que criem as condições para a efetivação de práticas de ensino mediadas pelas tecnologias digitais de maneira naturalizada, mas não neutra, que contribuam para a competência linguística e para práticas metodológicas significativas.

A importância de enxergar a formação continuada como um sistema complexo é o fato de poder potencializar o desenvolvimento de suas várias facetas de maneira interligada, características que fazem parte do sistema e que são articuladas como um todo, sendo cada uma delas tida como um subsistema, como o CEFAPRO, as políticas públicas, o profissional formador, os professores, a escola, a teoria e a prática, a sala de aula, os alunos, o processo de ensino e aprendizagem e a LI. O sistema das práticas de formação continuada depende da qualidade da articulação entre todos esses sistemas, mesmo sabendo que são espaços que se marcam pelo contraditório, produzindo como resultado o nível de qualidade da Educação Básica. Isto é, o sucesso ou fracasso no sistema formação continuada sempre irá reverberar na sala de aula, na formação do aluno capaz de atuar efetivamente como cidadão contemporâneo.

A partir dessas análises foi possível perceber que o Centro de formação falha por não cumprir as políticas públicas, nem os regimentos do próprio órgão, que exigem a integração das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, pude observar a insatisfação dos professores de LI com as práticas de formação continuada no CEFAPRO, pois eles solicitam mais encontros de formação, com atividades voltadas para a prática em sala de aula, bem como a ênfase na competência linguística de LI, ao invés de formações centradas em discussões dos documentos de referência (BNCC e DRC-MT). A não adaptação da PF às exigências dos documentos oficiais que regem sua função como PF, bem como às necessidades formativas contemporâneas, ocorre devido a sua limitada competência tecnológica e linguística. Porém, não queremos atribuir a culpa desses problemas à PF, mas ao sistema complexo de formação continuada CEFAPRO, que a legitimou no seu cargo.

Pelas constatações que cheguei por meio das análises aqui desenvolvidas, os paradigmas de formação continuada precisam acompanhar o desenvolvimento do mundo contemporâneo, para tanto, são necessárias pesquisas nesse campo, para que possam contribuir para um novo e adaptado paradigma de educação, um sistema de formação continuada criativo, crítico e ressignificado. Em outras palavras, o assunto discutido nesta tese é pouco explorado, pode abrigar muitas pesquisas futuras a fim de que possibilitem novas concepções e práticas de formação continuada de professores de LI no âmbito da Teoria da Complexidade. Isto é, o estudo aqui realizado ainda pode e merece ser explorado, pois como um sistema dinâmico

complexo, nunca está acabado, mas está sempre sujeito a adaptações para que continue se perpetuando, sem ponto de chegada e sim estabilidades temporárias.

Vale ressaltar que diante dessas reflexões, mesmo com a falta de adaptação e organização do sistema de formação continuada, com todo o desequilíbrio e falhas apresentadas neste estudo, não se justifica o fato de excluir o formador de LI. As políticas públicas reconhecem a LI como língua franca no mundo globalizado e estabelecem a obrigatoriedade do ensino da língua, mesmo assim, o governo do estado de MT retira o formador da disciplina do Centro de Formação Continuada. O que deve ser feito é reorganizar o sistema por meio de outros parâmetros e orientações, para que haja novas adaptações e organizações fundamentadas a partir da TSDC. Nesse sentido, apresento algumas orientações sistematizadas sob o viés da complexidade que podem trazer equilíbrio ao sistema de formação continuada.

Frente às questões problematizadas nessa pesquisa, na perspectiva de proporcionar contribuições para o processo de formação continuada de professores de LI da Educação Básica, passo a apresentar uma proposição daquilo que eu concebo que deveria constituir as práticas de formação continuada, discutindo sobre possibilidades de ações substanciais para uma política de formação, ancorada na Teoria dos Sistemas Dinâmicos Complexos (TSDC).

Ao considerar a Educação como um sistema dinâmico complexo, pensamos nela como um sistema que não é fixo, mas está em constante movimento, que se auto-organiza diante de diferentes situações, como, mudanças estruturais, mudanças de contextos, perturbações diversas que fazem com que o sistema se organize e, com essas auto-organizações, tendem a ocorrer emergências no sistema. A partir do estudo sobre as dinâmicas das práticas de formação continuada da professora formadora de LI do Centro de Formação do Estado de Mato Grosso, pude perceber algumas emergências que merecem ser problematizadas, com vistas a proposições para um novo paradigma de formação continuada.

Nessa direção, de acordo com o que foi apresentado nessa pesquisa, a formação continuada deve ser compreendida como algo contínuo, permanente, como um sistema dinâmico complexo (SDC) e, portanto, constituída de vários elementos que se inter-relacionam em uma constante ação e reação, influenciando os outros elementos do sistema e sendo ao mesmo tempo influenciados por eles.

Dessa maneira, a visão de língua(gem) como um SDC é a que norteia essa proposta. Como todo sistema complexo, a língua(gem) é um sistema aberto e novos componentes vão se agrupando, propiciando mudanças e auto-organização no sistema. A dinamicidade produz uma visão da língua não como algo fixo e estático, ou como um conjunto de estruturas linguísticas,

mas como um sistema vivo e dinâmico em constante mudança e evolução. De acordo com Paiva e Borges (2011, p. 07),

A língua(gem) na perspectiva dos SACs nos permite conciliar as várias visões de linguagem – comportamento adquirido, conjunto de estruturas, sistema de signos, faculdade inata, função cerebral, sistema social de comunicação, discurso, e instrumento de pensamento e de ação.

Nesse sentido, o paradigma da Complexidade é o mais significativo para conceber o desenvolvimento da LI, pois a grande maioria das abordagens existentes não mostram bons resultados, por serem de certa forma reducionistas e não serem amplas o bastante para que possam abarcar a natureza complexa da aprendizagem da LI. Vale ressaltar que sob a ótica dos SDC, o desenvolvimento da LI, deve contemplar tanto a língua, como o processo de ensino e aprendizagem, como fenômenos complexos, como processos dinâmicos, em transformação e reorganização contínua.

Para Larsen-Freeman e Cameron (2008), uma *Abordagem Complexa de Ensino*, se desenvolve por meio de ações como: propiciar o desenvolvimento da *competência ecológica* (conectividade mente-corpo-mundo) dos alunos; organizar-se na base da dinamicidade da língua(gem) e dos demais componentes de sala de aula; enfatizar a negociação de sentidos e os processos de mudança (coadaptação); centrar-se no processo de aprendizagem e de desempenho dos alunos (PAIVA; BORGES, p. 14, 2011).

Além das concepções de natureza complexa de língua e de processo de ensino e aprendizagem, no âmbito dos SDC, o professor tem seu papel redimensionado, passando a ser o dinamizador do processo de ensino e aprendizagem, não apenas um reprodutor de conhecimento, métodos e técnicas, mas como produtor de sua metodologia, em constante transformação e atualização. O aluno também tem um papel mais ativo na construção e mediação de sua aprendizagem. O conhecimento é construído e reconstruído, por meio de um movimento dialético evolutivo em que a língua é desenvolvida de forma não linear, contemplando fatores como a constituição das identidades e os gêneros discursivos, como parte do processo de aprendizagem da língua.

Segundo Gallardo e Oliveira (2018, p. 03), existe uma “discrepância entre os modelos de ensino de língua tradicionais e as características deste novo século”, o que gera um descompasso entre a teoria e a prática de ensino de LI. Dessa maneira, seria pertinente utilizar a abordagem complexa no processo de ensino de línguas nas escolas, pois, diferente das abordagens de ensino existentes, a abordagem complexa, como o nome já diz, é mais ampla,

capaz de abranger melhor a complexidade desses fenômenos, como a língua e o processo de ensino e aprendizagem.

Diante dessas considerações teóricas e da compreensão das dinâmicas das práticas de formação continuada do CEFAPRO-Polo de Pontes e Lacerda-MT, sugiro que um programa de formação continuada deva ser permanente, para que o professor possa acompanhar os avanços teóricos-metodológicos e práticos das pesquisas no âmbito acadêmico, bem como realizar pesquisas acerca da sua própria prática de ensino.

A importância da Língua Inglesa no cenário atual, como língua franca, bem como as conexões globais apoiadas nas redes digitais exige mais habilidades dos professores de línguas porque há relações transculturais criativas que são dominantes na internet, com destaque para a LI. Consequentemente, há uma necessidade de professores de LI e uma maior exigência em relação a esses professores. Esse é um percurso contínuo, no qual não cabem mais justificativas para ignorar a LI e as tecnologias digitais, que são tão emergentes e constam como necessidade na BNCC. A LI foi assegurada como obrigatória na BNCC, constando nela as competências e habilidades a serem trabalhadas na LI, mas uma lacuna é criada quando se extingue o formador de LI do Centro de Formação. Isso significa que as políticas públicas de formação continuada são contraditórias, não estão em consonância com o que orienta a BNCC.

Nesse sentido, inicialmente, tendo em vista a importância de o professor de LI da Educação Básica dominar a língua que vai ensinar, o formador de professores desse programa precisa ter proficiência na LI, para que possa dar cursos de LI em inglês para os professores da Educação Básica, pois as práticas da língua precisam ser constitutivas das práticas formativas continuadas na área de LI. Isso implica que a banca de seleção desse profissional também deve ter o domínio da língua em questão e que ser fluente na língua, torna-se, assim, um pré-requisito obrigatório para ocupar o cargo de professor formador.

Desde o ano de 2010, é incentivado o uso da LI com ênfase na oralidade pelos documentos oficiais do MEC, mas a maioria dos professores não possuem um bom nível de competência linguística para atender às demandas desses documentos que regem a educação no Brasil. É fato que existem muitos fatores envolvidos nessa questão, que vão muito além de falta de interesse por parte dos professores de LI. Dentre esses aspectos, é pertinente que a formação continuada desenvolvida no Centro de Formação possa contribuir de maneira efetiva com essa necessidade.

Como discutido antes nessa tese, além de ter competência linguística, ser digitalmente letrado também é imprescindível na educação contemporânea, sendo assim, é necessária a existência de um formador de LI no programa de formação continuada, que atue como um

indutor de atualizações dos professores, propiciando, por exemplo, cursos práticos sobre a importância de se integrar as tecnologias digitais em suas práticas de ensino de LI, contribuindo com a inovação das aulas dos professores. As práticas do formador devem contemplar as tendências atuais de ensino de línguas e o novo *ethos* dos novos letramentos e não reforçar a visão determinista de tecnologia, ou seja, como uma ferramenta neutra, sem relação com o contexto (WARSCHAUER, 2006).

Vale ressaltar que não estamos nos referindo a uma formação meramente técnica quando mencionamos uma ação de formação continuada com preparo para a integração das tecnologias digitais, mas a uma formação que seja capaz de desenvolver a crítica do professor, a criatividade e a inovação, além de trabalhar com abordagens teóricas e metodológicas mais apropriadas ao ensino mediado pelas tecnologias digitais em cursos com proposição prática de uso das tecnologias digitais aplicadas ao contexto de sala de aula. Em outros termos, para que os professores possam, assim como a competência nº 5 da BNCC enfatiza: “Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética”, bem como possibilitar uma melhor formação para os alunos da rede pública de Educação Básica.

Em uma visão sistêmica, há a necessidade de um programa de formação continuada para os próprios formadores também no que concerne as tecnologias digitais. Há um entendimento pela instituição de que a competência digital dos professores, esse conhecimento sociotécnico, já é constitutivo do professor formador. Não é assim, nem para a maioria dos professores formadores e tão menos para a grande maioria dos professores das escolas. Isso se dá porque não tiveram em suas formações iniciais, disciplinas voltadas para as reflexões teóricas e práticas sobre as tecnologias digitais no contexto escolar, como orienta agora a BNCC.

Nessa direção, não fica apenas sendo responsabilidade do professor formador apropriar-se de letramentos digitais fundamentais para exercício efetivo da sua função, desenvolver uma autoconsciência crítica e se preocupar em fazer o uso efetivo de softwares, ferramentas, aplicativos etc. Assim, os sistemas podem se adaptar para que as tecnologias digitais sejam qualitativamente problematizadas e integradas nas formações oferecidas pelo programa de formação continuada e, potencialmente, empregadas no ensino de LI nas escolas.

Centrado nas ressignificações da noção de multiletramentos em face de mudanças sociais, culturais, tecnológicas e epistemológicas que tem abalado as maneiras como entendemos e usamos línguas e linguagens atualmente, o professor formador deve ser atualizado, criativo e crítico para que possa desenvolver dinâmicas de formação continuada eficientes, que estimule a inovação, a autonomia, a criatividade, a reflexão e a criticidade nos

professores de LI. Assim, o papel do professor formador é de um agente dinamizador das ações de formação continuada, que se auto-organiza e se adapta às necessidades formativas dos professores da sociedade contemporânea, exercendo o pleno funcionamento organizacional do sistema, criando as condições para a emergência de novos padrões.

Ainda é extremamente relevante que os cursos de formação continuada priorizem as ações práticas de ensino de LI, dando também a oportunidade para que os professores possam apresentar o que apreenderam durante as formações continuadas e, posteriormente, tendo a chance de serem avaliados, com *feedback* do formador e dos demais colegas professores. Assim, poderão aprender, repensar sua prática de maneira significativa e melhorar a qualidade do seu processo de ensino por meio de uma auto-organização. Além disso, poderão compartilhar conhecimento e experiências, por meio de práticas colaborativas na formação continuada.

Um SDC mantém fortes mecanismos de *feedback* para reconhecer novos estímulos, regular a dinâmica do sistema e alterar de uma trajetória para outra. Nesse sentido, os mecanismos de *feedback* são fundamentais para a resiliência e a sobrevivência dos sistemas, pois, essa retroalimentação leva o sistema/agentes à aprendizagem e auto-organização para diferentes soluções ou atratores, conforme aparecem novas condições. Vale ressaltar o *feedback* nas práticas de formação continuada cria subsistemas de regulação das práticas dos professores que fazem a formação. O feedback assume a função de “perturbar” o sistema, levando os professores a refletirem sobre os seus próprios conhecimentos.

Outro fator essencial no programa de formação continuada aqui proposto, é que o formador, mesmo com as competências necessárias, tenha a sua disposição uma estrutura de apoio para discussões sobre os projetos de formação continuada a serem desenvolvidos, isto é, o trabalho de formação deve ser realizado em rede no Centro de Formação. Na escrita do projeto do curso, ocorre o estabelecimento das condições iniciais para a elaboração do projeto de formação continuada da área de LI, sob a responsabilidade do professor formador. Vale ressaltar que os SDC possuem uma dependência sensível às condições iniciais (LORENZ, 1963), ou seja, pequenas mudanças nas condições iniciais podem causar consequências imprevisíveis no sistema e podem ter um impacto profundo surpreendente sobre o comportamento em geral do sistema. Dessa maneira, a confecção do projeto que norteia as práticas de formação continuada é extremamente relevante para o sucesso da formação dos professores de LI.

Além de ações prescritas pela Secretaria de Estado de Educação, por meio de professores pesquisadores atualizados e experientes aos professores formadores em relação ao

trabalho que realizam no exercício profissional, deve ocorrer um treinamento anual (a distância) obrigatório desses formadores, ou seja, uma formação continuada de atualização para os formadores de professores, com vistas a garantir a qualidade no processo de formação continuada. Dessa maneira, poderão se auto-organizar e adaptar suas práticas formativas diante das atualizações do sistema proposto nesses eventos de maneira contínua, ao longo da carreira, de forma coerente e integrada, respondendo às necessidades sentidas pelo próprio professor formador e às do sistema educativo resultantes das mudanças sociais e/ou do próprio sistema de ensino.

Outra questão relevante na função do professor formador é criar redes colaborativas a distância com os professores promovendo um modelo de integração das tecnologias digitais em sua prática de formação, envolvendo todos os professores que estão no seu sistema de formação. Assim, o formador deve ter os dados, como, número de professores de LI, número de escolas e alunos para que o Centro de Formação possa ser organizado e sistêmico. Para que isso seja possível, o formador deve ter o contato de todos os professores sob sua responsabilidade formativa. A incorporação das tecnologias digitais nas práticas de formação é importante também, tendo em vista a distância geográfica que os professores pertencentes ao Polo de formação se encontram, para que seja assegurado que todos os professores possam participar.

Para que o programa de formação continuada atinja maior público de professores possível, com vistas a melhorar a qualidade do ensino das escolas, o governo do estado deve criar possibilidades para a participação de todos através de regimentos/leis que regem as atividades obrigatórias desses profissionais, tornando as horas de formação continuada parte das horas atividades dos professores. As prefeituras devem oferecer ainda aos professores de LI as condições necessárias para participação em eventos de formação presenciais, como, traslado, hospedagem, alimentação, etc.

Além de ser organizado e atuar de maneira sistêmica para produzir planejamentos mais coerentes com a realidade do corpo docente das escolas, o professor formador ainda deve ser um agente sensível às condições do ambiente da escola e, à medida que o sistema escolar percebe um ponto de instabilidade formativa, pode acionar o formador para dar *inputs* que tendem a estabilizar o funcionamento da escola novamente. Nesse sentido, a escola, como um SDC busca constantemente pontos de estabilidade, oscilando, vez ou outra, mas mantendo-se em equilíbrio. É isso que dá vida ao SDC. Isso demonstra a dinâmica das necessidades de busca de equilíbrio que as escolas possuem ao buscar apoio para sanar as dificuldades.

O professor formador deve ter conhecimento de todos os documentos oficiais publicados que constituem as políticas de formação dos profissionais da Educação Básica, que

são resultantes dos trabalhos realizados por equipes para pensar e propor as políticas públicas de formação continuada para os estados e para o Brasil. Esses documentos possuem orientações importantes a serem seguidas, contendo dentre as suas regulamentações, questões como, perfil do professor formador; projetos específicos da rede de formação continuada; diretrizes e estratégias da política de formação e legislação. Assuntos esses, relevantes para um bom nível de desempenho do professor formador. O sistema de formação continuada deve seguir as normas vigentes para que seu funcionamento seja eficaz. Dessa maneira, ao desobedecer/negligenciar às regras, o processo de formação fica limitado, ou seja, não se desenvolve como deveria. Porém, essas orientações devem ser aplicadas de maneira crítica e adaptadas aos diferentes contextos de formação, nas ações empreendidas para os cursos de formação continuada dos professores de LI.

Para Chan (2001), a complexidade resulta da interação dos elementos no sistema e entre o sistema e seu ambiente. Isso significa que uma decisão ou ação realizada por uma parte dentro do sistema influenciará todas as outras partes relacionadas ou interconectadas, porém de modos diferentes. Então, o fato de o professor formador desconsiderar algumas diretrizes do programa de formação ou as orientações das políticas públicas elaboradas pelo próprio governo (MEC, SEDUC) para que funcione de maneira sistêmica e organizada, isso, conseqüentemente, vai repercutir no desenvolvimento da formação continuada dos professores de LI.

Vale ressaltar que deve ser realizada uma avaliação das dinâmicas das práticas de formação pelos próprios professores participantes do programa de formação continuada, pois a partir desse *feedback* o formador pode desenvolver mecanismos mais adequados às necessidades de formação dos professores. Como exposto anteriormente, os sistemas complexos são altamente sensíveis ao *feedback*, ou seja, o que aconteceu anteriormente pode influenciar um acontecimento atual. Nesse sentido, a avaliação realizada ao final das formações continuadas pode trazer benefícios para o desenvolvimento da formação futura. Isto é, como um sistema aberto, sensível ao *feedback* e as condições iniciais, o sistema de formação continuada deve estar em constante movimento se adaptando e evoluindo de acordo com as demandas, sem deixar de passar por momentos de desestabilização na sua estrutura e ações de formação, pois são a partir delas que se busca o equilíbrio.

O professor formador desse programa deve exercer o papel de um formador dinamizador e perturbador, capaz de promover a criatividade e as práticas inovadoras, propiciar a ressignificação das práticas pedagógicas dos professores, indo além de aspectos apenas informativos e questões linguísticas e tecnológicas. O programa deve atender a emergência das práticas inovadoras que precisam ser implementadas nas escolas, como representante

institucional responsável em criar as condições, como espaço das políticas públicas com a finalidade de contribuir efetivamente com os professores em serviço. No entanto, o objetivo do programa precisa ir muito além de melhorar os índices de qualidade da educação (IDEB), que na maioria das vezes está num nível baixo. Em relação ao papel do programa de formação e da escola, como subsistemas da educação básica, eles devem estar funcionando sistemicamente com o propósito comum de melhorar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem nas escolas, por meio da qualificação contínua dos professores.

Em síntese, vale destacar que o sistema educacional necessita se auto adaptar em relação às competências e conhecimentos que os professores precisam desenvolver, ou seja, a formação continuada necessita de uma concepção atualizada de desenvolvimento profissional que considere os seus subsistemas e as redes de ensino, o projeto pedagógico das instituições de educação básica, os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida, bem como a necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento aliados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia.

De acordo com a TSDC, o sistema de formação continuada não é um sistema atemporal, fechado, autônomo e fixo, mas é um sistema dinâmico que emerge e precisa se auto-organizar e se adaptar às demandas do mundo contemporâneo, a partir de padrões emergentes desencadeados na sociedade em diferentes escalas de tempo. Trata-se de um espaço em que a fixidez não pode ser uma propriedade de seu funcionamento. Quando o sistema não consegue se adaptar ele está fadado ao fracasso, morte, ou seja, esse sistema, além de ser complexo, também precisa ser adaptativo, isto é, capaz de manter a si mesmo ajustando-se às mudanças que ocorrem em seus ambientes.

Sendo assim, a partir dessa pesquisa, sugiro que o Centro de Formação deva olhar para esses funcionamentos abordados nessa pesquisa, com a finalidade de compreender esses acontecimentos e ressignificar essa realidade contínua da formação sob a luz das questões apresentadas aqui na perspectiva da complexidade.

Acredito que essa pesquisa trouxe contribuições para a LA, mais especificamente para os estudos sobre formação de professores, por ter proporcionado a compreensão de uma pequena amostra, um estudo de caso, da formação continuada na área de LI como um SDC, apresentando suas proposições e limitações, bem como apontando possibilidades para uma ressignificação das dinâmicas das práticas de formação continuada sob o prisma da TSDC.

Essa pesquisa ressignificou em mim, enquanto professora de LI da UNEMAT e pesquisadora na área da LA, a importância da formação continuada, como práticas complexas de desenvolvimento e reflexão sobre a ação do professor de LI, ou seja, práticas teórico-

metodológicas que exigem constantemente atualização, adaptação, inovação e criatividade e que visem continuamente a (auto) formação do professor com vistas a proporcionar um processo de ensino e aprendizagem com excelência, que atenda às necessidades de um mundo em constante mudanças. Nesse sentido, acredito que o órgão CEFAPRO-MT é o lugar que deve ser pensado para a realização dessas práticas complexas e instigantes.

Por considerar o ser humano como um sistema complexo, tomo o conceito de vida proposto por Bakhtin/Voloshinov (1929/1997). Para eles, o desenvolvimento humano se insere em uma arena de conflitos, em que sentidos e significados são confrontados, complementados, construídos e organizados no encontro das diferenças da história de cada envolvido na interação do viver. Nesse sentido, tudo muda e é ressignificado o tempo todo na vida, em meio a um turbilhão de possibilidades que surgem nas mais diversas inter-relações complexas entre outros seres e o meio em que vivemos. Dessa maneira, esse estudo possibilitou que eu me reconstituísse enquanto pessoa, docente e pesquisadora. Isso ocorreu pelas experiências que vivi com pessoas incríveis que fizeram parte da minha trajetória nesses últimos quatro anos. Encerro essa fase ciente da constante necessidade de adaptação, bem como mais completa, reestruturada e complexa, cheia de gratidão e feliz por ter vivenciado tudo isso!

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. A. S. A.; DOURADO, L. F. (orgs.) **BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.
- ALFERES, Marcia Aparecida. A formação continuada de professores no Brasil. **Seminário de Pesquisa do PPP**, Universidade Estadual de Maringá, 2011.
- ALVES, L. et al. Tecnologias digitais nos espaços escolares: um diálogo emergente. FERRAZ, O. (org.) **Educação, (multi)letramentos e tecnologias: tecendo redes de conhecimento sobre letramentos, cultura digital, ensino e aprendizagem na cibercultura**. Salvador: EDUFBA, 2019.
- AXELROD, R.; COHEN, M. **Harnessing Complexity: organizational implications of a scientific frontier**. FP. New York, 1999.
- AZEVEDO, M. C.; BORGES, E. F. V. A construção identitária profissional de uma professora de inglês em formação à luz da teoria da complexidade/caos. **Revista Contexturas**, n. 21, p. 93 - 111, 2013.
- BARTON, D; LEE, C. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. Tradução Milton Camargo Mota. 1ª ed.- São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BEHRENS M. A., Tecnologia interativa a tecnologia interativa a serviço da aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: **Integração da Tecnologias na Educação**. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005.
- _____. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- _____. **Paradigma da complexidade**. Metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios. Petrópolis: Vozes, 2006.
- _____. **A evolução dos paradigmas na educação: do pensamento científico tradicional à complexidade**. Diálogo Educ., Curitiba, v. 7, n. 22, p. 53-66, set./de 2007.
- BEVILÁQUA, KIELING E LEFFA. A implementação do ensino híbrido no ensino de inglês durante a formação docente. 2019. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/cadernoseminal/article/view/41868/31018>>. Acesso em 22 de dezembro de 2021.
- BLOG CEFAPRO – 2017. Disponível em:
<<http://cefaproponteselacerdamt.blogspot.com/2017/04/biblioteca-virtual.html>>. Acesso em 22 de dezembro de 2018.
- BOAVENTURA SANTOS. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro, Graal, 1989.
- BOURDIEU, Pierre. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**, Lisboa: Editorial Vega, 1978.
- BORGES, E.; PAIVA, V. M. O. **Por uma abordagem complexa de ensino de línguas** Linguagem & Ensino, Pelotas, v.14, n.2, p. 337-356, jul./dez. 2011.

BORGES, E. F. V. Um modelo caótico de desenvolvimento reflexivo da profissionalidade de professores de línguas. **ReVEL**, v. 14, n. 27, 2016.

_____. CALTeL as an Object Theory of the Complexity Theory Domain on Language Teacher Development. **International Journal of Complexity in Education**, v. 2, n. 2, 2021.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2008.

BRAGA, Junia de Carvalho Fidelis; SOUZA, Valeska Virgínia Soares de. **As condições necessárias para a emergência complexa em jogos: um estudo sobre oportunidades de aprendizagem nessas práticas sociais**. **ReVEL**, v. 14, n. 27, 2016 [www.revel.inf.br].

BRAGA, J. C. F.; GOMES JUNIOR, R. C.; RACILAN, M. Reflexões sobre ensino e aprendizagem de línguas na formação de professores via dispositivos móveis. **Hipertextus Revista Digital**, v.16, 2017.

BRAGA, J. C. F.; GOMES, R.; MARTINS, A. C. S. Aprendizagem móvel no contexto de formação continuada: um estudo sobre affordances emergentes de interações de professores de inglês via WhatsApp. **Polifonia**, Cuiabá-MT, v. 24, n. 35/1, p. 50-72, jan-jun. 2017.

BRASIL, Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 492/2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de: Filosofia, Letras**, ap. em 03/04/2001.

_____. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. 2ª. versão, abril de 2016. Disponível em: <<http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em 15 de março de 2020.

_____. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Versão aprovada pelo CNE, novembro de 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>. Acesso em 15 de março de 2020.

_____. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**: 1988. Brasília: Senado Federal, 2009.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.

_____. Estado do Mato Grosso. Lei nº 10232, de 29 de dezembro de 2014. Dispõe sobre a utilização de aparelhos de telefonia celular nos estabelecimentos de ensino do Estado de Mato Grosso. IN: **Diário Oficial do Estado**, Mato Grosso, de 29 de dezembro de 2014. Disponível para acesso em: <https://www.al.mt.gov.br/storage/webdisco/leis/lei_12615.pdf>. Acesso em 05 de maio de 2017.

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em 15 de março de 2020.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em 15 de março de 2020.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: Acesso à Internet e Posse de Telefone Móvel Celular para Uso Pessoal.** Rio de Janeiro: IBGE, 2017.

_____. **Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2006.

_____. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Brasília, 2019. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>>. Acesso em 15 de março de 2020.

BRITISH, C. **Seis Aspectos para a Revisão da 3ª versão da BNCC - Componente língua inglesa** (2017: 11). Disponível em: <www.britishcouncil.org.br>. Acesso em 09 de setembro de 2018.

BRITO, A. T.; SILVA, S. P. Formação Continuada de Professores: tendências atuais. IN: FERREIRA, A.T.B.; CRUZ, S. P. S.(org.) **Formação Continuada de professores: reflexões sobre a prática.** Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010.

BUZATO, Marcelo. **Cultura Digital e Linguística Aplicada: Travessias em linguagem, tecnologia e sociedade.** São Paulo: Pontes Editores. 2016.

_____. In: Entre a Fronteira e a Periferia: linguagem e letramento na inclusão digital, 2007. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/269320/1/Buzato_MarceloElKhouri_D.pdf>. Acesso em 20 de dezembro de 2018.

CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação.** São Paulo: Cultrix, 1982.

_____. **A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos.** São Paulo: Cultrix, 1996.

CHAN, Serena. **Complex Adaptive Systems.** Disponível em: <<http://web.mit.edu/esd.83/www/notebook/Complex%20Adaptive%20Systems.pdf>>. Acesso em 03 de março de 2018.

CELANI, M.A.A. (org.) **Professores formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação na prática docente.** Campinas: Mercado de Letras, 2003.

COPE, B. KALANTZIS, M. In: **‘Multiliteracies’: New Literacies, New Learning,** 2009. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/242352947_Multiliteracies_New_Literacies_New_Learning>. Acesso em 17 de dezembro de 2018.

_____. The Teacher as Designer: pedagogy in the new media age. **E-Learning and Digital Media**. Volume 7, Number 3. 2010.

_____. 'Design' in Principle and Practice: A Reconsideration of the Terms of Design Engagement. **The Design Journal**, 14:1, 45-63. 2011.

COSCARELLI, C. V. Textos e hipertextos: procurando o equilíbrio. **Revista Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça-SC, v. 9, n. 3, p. 549-564, 2009.

CRUZ, J. B. A.; PASINATO, N. M. B. Grupo de estudos na formação continuada: aspectos que fundamentam uma prática pedagógica no paradigma da complexidade, 2009. Disponível em: <<https://silو.tips/download/grupo-de-estudos-na-formacao-continuada-aspectos-que-fundamentam-uma-pratica-peda>>. Acesso em 01/06/2021.

DAVIS, B.; SIMMT, E. **Understanding learning systems: Mathematics teaching and complexity science**. Journal for Research in Mathematics Education, 34, 137-167, 2003.

DEMO, Pedro. **Complexidade e Aprendizagem**: a dinâmica não linear do conhecimento. São Paulo: Atlas, 2002.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. Tradução Marcos Marcionilo. In Letramentos digitais -1ª ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FERRAZ, O. (org.) **Educação, (multi)letramentos e tecnologias**: tecendo redes de conhecimento sobre letramentos, cultura digital, ensino e aprendizagem na cibercultura. Salvador: EDUFBA, 2019.

FONSECA, D. J. R. **Análise discursiva sobre a Base Nacional Comum Curricular**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Unidade Acadêmica Especial de Ciências Humanas e Letras, Programa de Pós-Graduação em Educação, Jataí, 2018.

FUENTES, M. A. Métodos e metodologias em sistemas complexos. In: FURTADO, B. A.; SAKOWSKI, P. A. M.; TÓVOLI, M. H. **Modelagem de sistemas complexos para políticas públicas**. Brasília: IPEA, 2015. p. 436.

GALLARDO e OLIVEIRA, **Considerações sobre a formação do professor de inglês em um mundo globalizado**, 2018. Disponível em: <<http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/1274/551>>. Acesso em 17/10/2021.

GERVAI, S. M. S. **Reflexões sobre o ensino de língua estrangeira na escola pública brasileira**. Revista Intercâmbio, v. 37, p. 184-194, 2018.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. (orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIMENEZ, T. Referências para a formação de professores de inglês como língua estrangeira/adicional. In: Finardi, K. R. et al. **Transitando e transpondo n(a) linguística aplicada**. Campinas, SP: Pontos Editores, 2019.

GLEICK, J. **Caos: a criação de uma nova ciência**. Rio de Janeiro: Campus, 1989.

GOBATTO, M. R. & BERALDO, T. M. L. **A construção do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso como Política de Estado.** Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 5, n. 1, p. 30-47, jan./jun. 2014.

GOMES, S. dos S., Infância e tecnologias in COSCRELLI, Carla, V. Tecnologias para aprender. 1ª ed.- São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

GOMES, V. D. A gestão por resultados e a formação continuada de professores em Mato Grosso. **Revista Panorâmica**, Edição Especial, 2021.

HOLLAND, J. H. **Hidden order: how adaptation builds complexity.** Reading, MA: Addison-Wesley, 1995.

HYPOLITO, Á. M. BNCC, Agenda Global e Formação Docente. **Retratos da Escola**, v. 13, p. 187-201, 2019. Disponível em: <
https://www.researchgate.net/publication/335402074_BNCC_Agenda_Global_e_Formacao_Docente>. Acesso em: 15 de fev. de 2020.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores.** Tradução: Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

INFANTE, A. M. **Formação continuada no início do século XXI:** uma releitura na voz do docente. Universidade Estadual do Ceará, 2015. Disponível em: <
http://uece.br/eventos/spcp/anais/trabalhos_completos/247-38754-30032016-184752.pdf>. Acesso em 13 de junho de 2021.

JACOBSON, Michael J. & WILENSKY, Uri. **Sistemas Complexos na Educação:** Importância Científica e Educacional e Implicações para a aprendizagem das Ciências. THE JOURNAL OF THE LEARNING SCIENCES, 15(1), 11–34 Copyright © 2006, Lawrence Erlbaum Associates.

JESUS, Aparecida de S. Ferreira. CEFAPRO de Pontes e Lacerda-MT: Avanços e Desafios, 2016. Disponível em:
http://200.145.6.217/proceedings_arquivos/ArtigosCongressoEducadores/6621.pdf. Acesso em: 23 de out. de 2019.

KENSKI, V. M. **Em direção a uma ação docente mediada pelas tecnologias digitais.** In R. G. Barreto (Org.). Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas. (pp. 74-84). Rio de Janeiro, RJ: Quartet, 2001.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas.** 16. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

LAKOFF, G. e TURNER, M. **More than cool reason: a field guide to poetic metaphor.** USA, The University of Chicago, 1989.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. in: **Digital Literacy and Digital Literacies**, 2006.
<https://www.uio.no/studier/emner/matnat/ifi/nedlagte-emner/INF4280/h08/Lankshear2006DigitalLiteracy.pdf>. Acesso em 17/12/2018.

LARSEN-FREEMAN, D. **Chaos/complexity science and second language acquisition.** Applied Linguistics. Oxford, v. 2, n. 18, p.141-165, 1997.

_____. **Complex Systems and Applied Linguistics.** Oxford: Oxford University Press, 2008.

_____. **Complexity Theory: The lessons continue.** In ORTEGA, L e HAN, ZhaoHong. Complexity Theory and Language Development: In celebration of Diane Larsen-Freeman. John Benjamins Publishing Company. 2017

_____. **Chaos/Complexity Science and Second Language Acquisition.** Applied Linguistics, Volume 18, Issue 2, 1 June 1997, Pages 141–165, Disponível em: <https://doi.org/10.1093/applin/18.2.141>

LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. **Complex systems and applied linguistics.** Oxford: Oxford University Press, 2008.

_____. Research methodology on language development from a complex systems perspective. **Modern Language Journal**, Malden, MA, n. 92 v.2, p. 200–213, 2008.

LEFFA, Vilson J. (org.) **Pesquisa em Linguística Aplicada: temas e métodos.** Pelotas: Educat, 2006.

_____. **Língua estrangeira. Ensino e aprendizagem.** Pelotas: EDUCAT, 2016

LÉVY, Pierre. In: **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 1991.

LORENZ (1969). Disponível em: <<https://www.americanscientist.org/article/understanding-the-butterfly-effect>>. Acesso em 22 de dezembro de 2019.

LUPPI, M. A. R. **Construtos e saberes necessários à formação pedagógica continuada de professores das licenciaturas.** Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2021.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 5ª ed. São Paulo: Atlas S.A., 2003.

MARTINS, A. C.; BRAGA, J. C. F. **Caos, complexidade e linguística aplicada: diálogos transdisciplinares.** Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 7, no 2, pp. 215-235. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v7n2/10.pdf>>. Acesso em 15 de dezembro de 2018.

_____. A emergência de dinâmicas complexas em aulas on-line e face a face. In: PAIVA, V. L. M. O. e DO NASCIMENTO, M (eds.), **Sistemas adaptativos complexos: língua(gem) e aprendizagem.** Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2009. p.149-171.

MATO GROSSO. Decreto N° 1.395, de 16 de junho de 2008.

_____. **Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer.** Projeto Sala de Educador: escola. Orientativo 2020. Cuiabá, 2020.

_____. Secretaria de Educação e Cultura. Decreto no 2.007/1997, que dispõe sobre a criação de Centros de Formação e Avaliação do Professor. Cuiabá: Seduc, 1997

_____. Secretaria de Educação e Cultura. Lei no 8.405/2005, que dispõe sobre a estrutura administrativa e pedagógica dos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso. Cuiabá: Seduc, 2005.

_____. Secretaria adjunta de gestão educacional superintendência de políticas de desenvolvimento profissional. **Caderno de Matrizes Formativas.** Cuiabá: SEDUC, 2019.

_____. Secretaria adjunta de gestão educacional superintendência de políticas de desenvolvimento profissional. Gestão da Formação. **Manual do GFO Unidades escolares**. Cuiabá: SEDUC, 2019.

_____. Secretaria de Educação e Cultura. Política de formação dos profissionais da educação básica de Mato Grosso. Cuiabá: Seduc, 2010.

_____. Sala de Educador - Orientativo 2015. SEDUC/SAPE/SUFP. Cuiabá. 2015.

MARZARI, G. Q.; LEFFA, V. J. O letramento digital no processo de formação de professores de línguas. # **Tear**: Revista de Educação Ciência e Tecnologia, Canoas, v.2, n.2, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MERCER, S. **Towards a complexity-informed pedagogy for language learning**. Rev. Brasileira de linguística aplicada. [online]. V. 13, n.2, p. 375-398, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v13n2/aop0613.pdf>> Acesso em: 20 jan., 2014.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papirus, 1997.

MORAN, José Manuel – **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

MORIN, E. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **O método I: a natureza da natureza**. Portugal: Publicações Europa América, 1977.

_____. **O método 2: a vida da vida**. 2ª ed. – Porto Alegre: Sulina, 2001b.

_____. **Ciência com consciência**. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. - Ed. revista e modificada pelo autor – 8ª ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. 3ª. ed. Trad. Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2011.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

NÓVOA, António. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. Lisboa: 2013. Disponível em: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf>. Acesso em: 08/06/2021.

_____. (Org). **Vida de professores**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **Os professores e o novo espaço público da educação**. In Educação e sociedade: perspectivas educacionais no século XXI. Santa Maria: Centro Universitário Franciscano, pp. 19-45. 2006.

ORTEGA, L. e HAN, Z. **Complexity Theory and Language Development: In celebration of Diane Larsen-Freeman**. John Benjamins Publishing Company, 2017.

PAIVA, V. L. M. de O. **Aplicativos móveis para aprendizagem de língua inglesa**. Polifonia / Estudos linguísticos [recurso eletrônico]. – v. 24, n. 35/1 (janeiro-junho. 2017). – Cuiabá: UFMT, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, pp.10-31, 2017. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia>>. Acesso em: 10/08/2018.

_____. **Aquisição e complexidade em narrativas multimídia de aprendizagem**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 8, n. 2, p. 321-339, 2008. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982008000200004> Acesso em: 05/03/2018.

_____. **As habilidades orais nas narrativas de aprendizagem de inglês**. Trabalhos em Linguística Aplicada, v. 46, n. 2, p. 139-304, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tla/v46n2/a03v46n2.pdf>>. Acesso em: 05 de mar. de 2016.

_____. **Narrativas multimídia de aprendizagem de língua inglesa: um gênero emergente**. 2010. Disponível em: <<http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/cd/Port/133.pdf>> Acesso em: 13/08/2019.

_____. **Linguagem e aquisição de segunda língua na perspectiva dos sistemas complexos**. 2011. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/langaqsac.pdf> >. Acesso em: 18/01/2020.

PAIVA, V. L. M. O.; VIEIRA, Lindiane I. C. **A formação do professor e a autonomia na aprendizagem de língua inglesa no ensino básico**. 2005. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/enpuli2005.htm>>. Acesso em: 21/05/2019.

PAIVA, V. L. M. O. Língua(gem) como sistema complexo e multimodalidade. ReVel, 2016b. 331-344.

_____. Manual de pesquisa em Estudos Linguísticos. 1ª. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

PALFREY, J.; GASSER, U. **Nascidos na era digital**: entendendo a primeira geração de nativos digitais. Porto Alegre: Artmed, 2011.

PEREIRA, Leonardo. **O uso da tecnologia na educação, priorizando a tecnologia móvel**. 2012. Disponível em: http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2012/GT-02/GT02-014.pdf>. Acesso em: 11/06/2017.

PEROZZO, R. V. Interseções Entre Ciência e Linguística: Do Reduccionismo Analítico À Complexidade. **Revista Estudos Linguísticos e Literários**, Nº 64, jul-dez|2019, Salvador: pp. 130-154;

PETRAGLIA, Izabel; MORIN, Edgar. **Complexidade, transdisciplinaridade e incerteza**. 2008. Disponível em: <http://www4.uninove.br/grupec/EdgarMorin_Complexidade.htm>. Acesso: 08 de maio de 2017.

PICKERING, William Alfred. – PAIVA, V. L. M. O.; NASCIMENTO, M. (orgs.) (2009). **Sistemas Adaptativos Complexos: língua(gem) e Aprendizagem**. Campinas: Pontes, 2011.

PINHO, M. J.; PASSOS, V. M. A. Complexidade, Ecoformação e Trandisciplinaridade: por uma formação docente sem fronteiras teóricas. **Revista Observatório**, Palmas, v. 4, n. 2, p. 433-457, abr-jun. 2018.

PINTO, A. C. N. S.; PAIVA, V. L. M. O. A pesquisa em linguagem, tecnologia e ensino de língua inglesa na região Norte do Brasil: implicações para a formação de professores. **Texto Livre – Linguagem e Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 12, n. 2, p. 80-97, mai.-ago. 2019.

PONTES, R.L.J; FILHO, J.A.C. **O uso do blog como ferramenta de ensino-aprendizagem por professores participantes do Projeto Um Computador por Aluno (UCA)**. Aracaju: XXII SBIE, 2011.

PONTES E LACERDA. Regimento Interno do polo do Cefapro de Pontes e Lacerda. 2018.

PRENSKY, Marc. Digital Native, digital immigrants. Digital Native immigrants. On the horizon. **MCB University Press**, Vol. 9, N.5, October, 2001.

_____. O papel da tecnologia no ensino e na sala de aula. **Conjectura**, v. 15, n. 2, maio/ago. 2010.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAJAGOPALAN, K. **Repensar o papel da Linguística Aplicada**. In: MOITA LOPES, L.P. (org.) Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. Pg. 149-168.

RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. In: **A análise de necessidades na formação de professores**. Porto: Porto editora, 1993.

SANSOLOTI, S. de O.; COELHO, M. N. O conceito de formação continuada e a sua concepção de acordo com Imbernón, Nóvoa e Libâneo. 2019. Disponível em: <<https://revista.institutoiesa.com/2019/09/20/o-conceito-de-formacao-continuada-e-a-sua-concepcao-de-acordo-com-imbernon-novoa-e-libaneo/>>. Acesso em 05/06/2021.

SANTAELLA, Lucia. **Pós Humano, por quê?** 2007. In: <<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13607>>. Acesso em: 15 de fev. de 2019.

SANT'ANA, V. S. **Pensamento complexo como subsídio na formação pedagógica continuada on-line**. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2020.

SANTOS, S. M. M. **Formação Continuada numa Perspectiva de Mudança Pessoal e Profissional**. Feira de Santana, Sitenbus, 2004.

SCAGLION, L. F. **Políticas Nacionais sobre o ensino da língua inglesa no Brasil: o que dizem os documentos sobre a sua inserção nos currículos escolares**. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, 2019.

SCARAMUCCI, M. **Efeito retrativo da avaliação no ensino de línguas: o estado da arte**. Trabalhos em Linguística Aplicada, no. 43, vol. 2, 2004.

SCHUHMACHER, V. R. N., Alves-Filho, J. P., & Schuhmacher, E. **As barreiras da prática docente no uso das tecnologias de informação e comunicação**. Ciência e Educação, 23 (3), 563-576, 2017.

SHUCART, S. CALL, **Complexity and Language Emergence. The Terraced Labyrinth**, 2003. Disponível em: <<http://molly.honjyo.reccs.akita-pu.ac.jp/tl/papers/paper2.html>>. Acesso em 06/03/2020.

SCREMINI, G.; ISAIÁ, S. M. A. O paradigma da complexidade: contexto e fundamentos na formação docente. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 39, n. 1, p. 01-17, 2021.

SILVA NETO, João Ferreira da. **Concepções sobre a formação continuada de professores de matemática**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação Matemática e Tecnológica, Recife, 2012.

SILVA, R. S. Linguagem e tecnologia: emergências, adaptações e (re)configurações nos discursos de professores sobre práticas de ensino de língua(gem) na educação básica de Mato Grosso. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2020.

SILVA, Valdir. Convergências e Divergências Adaptativas nas práticas de ensino e aprendizagem mediadas por smartphone. **Polifonia**, v. 19, p. 223-240, 2012.

STONE, C.A. **What's missing in the metaphor of scaffolding?** In Contexts for learning: Sociocultural dynamics in children's development (pp. 169-183). New York: Oxford University Press. 1993.

TESSONE, C. J. **A natureza complexa dos sistemas sociais**. In: FURTADO, B. A.; SAKOWSKI, P. A. M; TÓVOLI, M. H. Modelagem de sistemas complexos para políticas públicas. Brasília: IPEA, 2015. 436 p.

TERRAZZAN, E. A.; SANTOS, M. E. **Condicionantes para a formação continuada de professores em escolas de educação básica**. In: Educação & Linguagem. Ano 10 nº 15, 2007.

VAN LIER, L. **The ecology and semiotics of language learning: A sociocultural perspective**. Boston: Kluwer Academic, 2004.

VARGAS, R. S.; KONAGESKI, T. B. **A transversalidade das tecnologias digitais de informação e comunicação na BNCC: implicações para a formação de professores**. XXIV Jornada de Pesquisa. UNIJUÍ, Rio Grande do Sul. 2019.

VASCONCELLOS, Maria José Esteves. **Pensamento sistêmico: novo paradigma**. Ed. Campinas: Papyrus, 2013.

VETROMILLE-CASTRO, Rafael. **A interação social e o benefício recíproco como elementos constituintes de um sistema complexo em ambientes virtuais de aprendizagem para professores de línguas**. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

VETROMILLE-CASTRO, R.; DUARTE, G. B. Professores em formação ou aprendizes de inglês? Identidade, complexidade e valores compartilhados. **Polifonia**, Cuiabá-MT, v. 25, n.37.2, p. 171-310, jan.-abril.2018.

WALDROP, M.M. **Complexity: the emerging science at the edge of order and chaos**. New York: Touchstone, 1992.

WARSCHAUER, M. **Tecnologia e inclusão social: a exclusão social em debate**. São Paulo: ed. Senac, 2006, 214.

YARIME, M; KHARRAZI, A. O ambiente como sistema socionatural, dinâmico e complexo: oportunidades e desafios de políticas públicas na promoção da sustentabilidade global. In: FURTADO, B. A.; SAKOWSKI, P. A. M.; TÓVOLI, M. H. **Modelagem de sistemas complexos para políticas públicas**. Brasília: IPEA, 2015. 436 p.

YIN, R. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZABALA, Antoni. Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ZACLIKEVIC, C. M. **Formação continuada de professores a distância**. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2019.

APÊNDICE A
OFÍCIO PARTICULAR – TERMO DE AUTORIZAÇÃO

À Diretora do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica:
Aparecida de Souza Ferreira de Jesus.

Prezada Diretora,

Venho por meio deste solicitar autorização para fazer contato com a PF de Língua Estrangeira deste CEFAPRO, acompanhar suas ações formativas, bem como, ter acesso às cópias dos Planos de Trabalho e outros documentos desta instituição acerca das práticas de formação continuada dos formadores na área de ensino de língua estrangeira da Educação Básica da rede pública estadual de ensino.

Estou doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UNEMAT, *campus* de Cáceres, sob orientação do professor doutor Valdir Silva. Minha pesquisa está vinculada à área da Linguística Aplicada, Linha de Pesquisa Estudo de Processos de Práticas Sociais da Linguagem e objetiva investigar o processo de formação continuada de professores de Língua Inglesa.

Em contrapartida, como requisito obrigatório da pesquisa, pretendo ofertar formação continuada para os formadores e professores da área de Linguagens, com o apoio do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UNEMAT e da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso - SEDUC, a partir da demanda diagnosticada nesse estudo.

Agradeço desde já,

Carmem Zirr Artuzo

Pontes e Lacerda, 02/05/2019

APÊNDICE B
ROTEIRO ENTREVISTAS COM A PF

ENTREVISTA 01

1. Por quanto tempo você é formador(a) na área de Linguagens – Língua Inglesa no CEFAPRO?
2. É licenciada em Letras - Língua Inglesa? Onde se formou? Qual é o seu nível de formação?
3. Participou de algum programa de formação profissional que integra as tecnologias digitais no ensino de línguas?
4. Você comentou que estava trabalhando com projetos na escola no dia em que marcamos essa entrevista. Poderia me falar sobre o seu trabalho com esses projetos?
5. Os professores que participarão desse projeto terão a oportunidade de demonstrar em aulas (na prática) o que aprenderam durante o curso para que os seus formadores possam avaliar o aproveitamento deles?
6. Quais são as ações prescritas pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) às PF e qual é o trabalho que elas realizam no exercício profissional?
7. Há professores que dão aulas de espanhol nessas 27 escolas?
8. Quais são as leis e/ou decretos que dão as diretrizes para o cumprimento das funções de PF?
9. O que propõe o Projeto de formação da/na escola? Como funciona?
10. Além das políticas educacionais instituídas pela SEDUC, existe algum projeto do CEFAPRO que contemple políticas de formação específicas na área da língua inglesa sob a sua coordenação?
11. No âmbito das políticas de ensino como as tecnologias digitais estão contempladas?
12. Em que formato são oferecidos esses cursos de formação continuada no CEFAPRO? (Treinamentos presenciais, semipresenciais ou online/a distância)

13. Existe algum ambiente virtual de aprendizagem (AVA), (por ex. o moodle), uma plataforma específica própria para cursos de práticas mediadas pelo computador no CEFAPRO?
14. Poderia explicar como é esse curso (plataforma digital) que a professora da Assessoria Pedagógica está fazendo?
15. Existe algum laboratório equipado com computadores e internet para que possa realizar cursos de formação continuada neles?
16. Você fez alguma análise das necessidades de formação continuada dos professores de língua inglesa da Educação Básica? Em caso afirmativo, quais foram as principais?
17. Como uma PF (PF) da área de linguagens (LI) descreveria a sua função de formadora de professores em processo de formação continuada?
18. Como você professora se sente atuando como PF?
19. O Polo de Pontes e Lacerda realizou encontros de estudo do Documento Referência Curricular de Mato Grosso (DRC-MT) da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)?
20. As diretrizes desse documento estão sendo aplicadas nas escolas, em que medidas?

ENTREVISTA 02

1. Quantos encontros de formação continuada você realizou depois da nossa primeira entrevista?
2. Onde?
3. Quantos professores de LI participaram?
4. Você poderia me informar quem são os professores que participaram deles?
5. Quais foram os assuntos abordados nesses encontros?
6. Como você desenvolveu os assuntos durante a formação continuada? Você utilizou alguma tecnologia digital?

ENTREVISTA 03

1. Poderia explicar como pretende desenvolver o próximo plano anual de formação continuada para os professores de LI da Educação Básica do Polo do CEFAPRO de Pontes e Lacerda?

ENTREVISTA 04

1. Quais foram os motivos para que você deixasse o cargo de PF no CEFAPRO?

APÊNDICE C**ROTEIRO ENTREVISTA COM A DIRETORA DO CEFAPRO**

1. Tendo em vista que a PF de LI saiu do CEFAPRO, vai ter algum seletivo para o preenchimento da vaga?
2. A PF da área de linguagens está trabalhando com os professores de LI do polo?
3. O que você acha de eu oferecer um curso online para os professores de LI?
4. A SEDUC dá alguma formação para os formadores do CEFAPRO?

APÊNDICE D

ENTREVISTAS COM A PROFESSORA FORMADORA

Entrevista 1, com a PF, realizada no dia 09/05/2019.

1- Por quanto tempo você é formadora na área de Linguagens – Língua Inglesa no CEFAPRO?

Esse é o quinto ano, em janeiro (2019) fez quatro anos. Fiz dois seletivos com duração de dois anos cada e agora esse foi prorrogado, estou contratada até o final do ano (2019), não sei como vai ser, se vão abrir outro seletivo, se vão prorrogar. Até o superintendente esteve aí esses dias e eu falei pra ele, o que eu penso é que deveria ser feita uma avaliação bem-feita. Tipo assim: como está o formador desenvolvendo o trabalho. Olha, você tá indo bem, mas você tem que melhorar nisso, nisso, nisso. Olha você não se adaptou, volta pra escola. Porque o seletivo, eu acredito que ele não prova muita coisa. A banca consegue perceber o quanto você sabe de políticas públicas, de algumas coisas, que planos que você teria pra desenvolver uma formação aqui, mas provar como você está conseguindo desenvolver num seletivo, eu acho que é difícil. Como eu estava discutindo esses dias com o Maureci, você não consegue fazer um projeto a longo prazo. Por exemplo, a gente vai ter que pensar em inglês daqui pro final do ano, porque o ano que vem eu não sei se vou ter que voltar pra escola. Como que eu vou dizer para os professores de inglês, olha nós vamos fazer um projeto para tantos anos, pra tanto tempo. Sem contar que cada ano sai um orientativo diferente, vai mudando. Igual esse ano mudou muito, porque imagina, é bem estrutural, se uma pessoa entrar nesse cargo e a outra nesse, e elas trocam, elas mudam de cargo, a visão da pessoa é diferente, a maneira dela ver e agir é diferente. Então, se mudam as pessoas lá dentro da secretaria, é provável que vai vir mudanças. O que fica são só o que tem de políticas públicas documentadas. O que está documentado enquanto política pública não vai mudar, por exemplo, agora a gente tem o documento de referência do estado que é com base no nacional. Esse vai ficar por tantos anos, depois vai ser revisto. Pode mudar as pessoas que ele não vai mudar. Agora as outras, por exemplo, o orientativo anual, esse vai mudar. A SEDUC faz, esse ano fez só pra gente desenvolver o projeto de formação na escola. O momento que eles iriam na escola estudar, aí escreve o projeto, então sai um orientativo pra esse projeto desse estudo. Teve outros anos que saiu orientativo pra tudo nas escolas, orientativo pra saber como vai funcionar a sala de recurso, como vai

funcionar o laboratório de aprendizagem, matrícula, tudo. Esse ano não saiu de tudo, saiu só do projeto.

2- É licenciada em Letras - Língua Inglesa? Onde se formou? Qual é o seu nível de formação?

Sim, me formei na UNEMAT e fiz uma especialização em Metodologias da Língua Inglesa, não me lembro o nome da Universidade. Acho que foi UNIVAG. Era uma universidade a distância. Os professores vinham de Cuiabá para ministrar as aulas nos finais de semana.

3- Participou de algum programa de formação profissional que integra as tecnologias digitais no ensino de línguas?

Específico eu acredito que não, porque a última formação foi aquela da Pearson, lembra, que o Itamar conseguiu uma ligação entre a SEDUC, foi durante o ano todo, foi o ano passado, foi a distância esse. Não tinha prática com tecnologias era mais de conteúdo teórico mesmo. Não lembro de específico assim de tecnologia não. O que eu tenho, por exemplo, é o que a gente vai pesquisando na internet e vai passando. Igual, quando eu fui à primeira formação em Campos de Júlio, eu levei alguns, por exemplo, o Duolingo. Lá no município eles tinham, agora não sei nem como está esse ano, mas eles tinham inglês desde a alfabetização, desde os pequenininhos. E aí a professora do município usava, ela tinha cadastrado os alunos. Então, quando eu cheguei lá ela já estava usando, ela já veio mostrar resultados. Ela estava muito empolgada, estava achando muito bom. Já no ensino médio lá não tinha Língua Inglesa. Por questões políticas, tinha professor de espanhol.

4- Você comentou que estava trabalhando com projetos na escola no dia em que marcamos essa entrevista. Poderia me falar sobre o seu trabalho com esses projetos?

São esses projetos de formação. Aí chega o orientativo, a escola tem que escrever o projeto, com base nas partes mais problemáticas, que a maioria das escolas é leitura e escrita e as quatro operações matemáticas, coisa básica, da base mesmo. Aí eles escrevem a primeira versão e mandam, aí você tem que analisar e sugerir, escrever um parecer orientativo do que eles têm que melhorar no projeto. Você manda, eles tentam melhorar e te mandam de volta. Enquanto não ficar bom pra você escrever o parecer final para liberar pra começar o projeto. Então, essa é a fase de escrita do projeto. Que aí é onde entra, igual, eu vou ter três projetos de cada escola com a sua referência, mais o da secretaria municipal de Figueirópolis e mais o da Assessoria Pedagógica de

Figueirópolis. Eu vou ter no mínimo cinco projetos. Tinha chegado tudo, e estavam todos nessa fase de análise, que é um dos nossos trabalhos, fora esses outros né. E naquela semana o superintendente chegou e marcou reuniões por dois dias conosco. Veio o Adriano e o Itamar, nosso coordenador. Aí naquela semana estava muito acumulado, sabe. E aí um outro projeto que a gente faz é assim, por exemplo, quando vai desenvolver cursos a gente tem que escrever os projetos. A gente vai desenvolver o curso de inglês, então, estou na fase de escrita do projeto. Aí eu tenho que escrever, por exemplo, eu fico meio assim com o cronograma. Eu escrevo a primeira versão, aí no outro dia quero mudar, eu escrevo um monte de versão. Tem dia que eu escrevo e já encaminho o projeto no e-mail do CEFAPRO, depois eu tenho que pedir para cancelar. Aí, o cronograma, eu tinha previsto pra começar em maio, mas depois eu vi que não ia dar conta não. A Cida (diretora do CEFAPRO) disse que mesmo com esse tanto de coisas eu tenho que começar, porque se for esperar pra ficar tranquila, você não vai desenvolver esse negócio esse ano. Mas vou ter que deixar pelo menos pro começo de junho, porque não tem como, você leva um tempo pra planejar, eu tenho que recortar material, que material nós vamos usar e como nós vamos usar. E são no mínimo três horas seguidas. Eu não sei como que eu vou fazer. Eu queria um contato anual com esses professores. Imaginei de até uma vez por mês. Porque no ano passado eu fiz quinzenal, então, acaba a carga horária antes do final do ano e você perde esse ritmo. A Cida me orientou quinzenal, mas eu estou achando muito puxado. Eu não sei, diante de toda essa demanda de quantidade de coisa, seria melhor, mas eu não sei se a gente vai dar conta. E aí eu tenho que decidir isso pra colocar no cronograma, que tem que ir datas, o que que vai estudar, tudo certinho. O curso vai ser voltado para os professores melhorarem a proficiência na língua inglesa. O diagnóstico que nós temos do que os professores mais estão precisando, mais querem é como trabalhar lá na sala de aula. Mas aí minha intenção é desenvolver na prática, com os professores pra que eles sintam e depois eles façam isso adaptado pra cada sala. Por exemplo, eu planejei, sabe aquele joguinho de pistas, de perguntinhas, a gente escolhe um tema, e aí o professor e depois o aluno produz as perguntas. Ele vai estar ativo, ele vai estar produzindo, e aí já entra as metodologias ativas. Depois, ele pode dialogar com os outros colegas, entrevistando, conversando naquele tema. Então vai estar contextualizado, uma temática dentro de uma situação e vai estar ativo, ele vai estar produzindo. Só que depois eu queria esse simples, usar no papel, caneta, enfim, e queria um com essa estrutura em um aplicativo. O mesmo ritmo de jogo, mas em um aplicativo, mas ainda não consegui encontrar. Teria que ser

um que tem essa estrutura de jogo do pistas e eu poder organizar essas perguntas lá dentro, né. Igual nessa que eu vou trabalhar com a área toda (Linguagens) lá em Nova Lacerda, eu tenho que me sentar com os meninos porque nós vamos em cinco, então tem que tá todos mais ou menos no mesmo desenho, eu planejei o HQ porque as histórias em quadrinhos daria para as quatro disciplinas da área da linguagem trabalhar. Então nós poderíamos fazer isso enquanto papel, desenho, colagem e tem um aplicativo do HQ. Então, se o professor é possível utilizar essa tecnologia ótimo, se não é, então ele faça também com outra tecnologia mais simples. Eu estava pensando nesse ritmo. E aí essa produção e esses materiais que a gente vai apresentar para sala de aula e aí a prática.

5- Os professores que participarão desse projeto terão a oportunidade de demonstrar em aulas (na prática) o que aprenderam durante o curso para que os seus formadores possam avaliar o aproveitamento deles?

Eu fiz isso nas jornadas, nesse projeto agora eu não tinha pensado, mas a gente podia pensar pra ver as várias formas de cada um e a sua prática. Porque tem uns professores que conhecem uns aplicativos, umas coisas bem interessantes aí eles trocam experiências.

6- Quais são as ações prescritas pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) às PF e qual é o trabalho que elas realizam no exercício profissional?

De acordo com o seletivo, eu sou professora formadora de língua inglesa, mas não contribuo apenas com a formação da língua inglesa, mas da área de Linguagens. Quando precisa de temas gerais, pode ser eu, mas quando precisa de formação específica de língua inglesa sou eu. Nós vamos pra escola e a demanda vem da escola. Não tem como eu fazer uma formação sobre a metodologia ativa. É claro que chegando os documentos com essas propostas e tal, é claro que a escola vai pedir. Mas é a escola que analisa a realidade dela e pede: quero formação sobre isso, preciso de formação sobre aquilo. Tem essas formações, as demandas que vem de dentro da escola e tem esses projetos. A gente acompanha a escola como um todo. Se você acompanha uma escola, você precisa saber tudo dela. Precisamos saber como está a sala de recurso, o laboratório de aprendizagem, das aulas de reforço, se tem professor iniciante, se tá com dificuldade, qual, o máximo que você puder saber sobre a escola. A gente tem poucas escolas, de 2 a 3. Tem lugares que cada formador tem 10 escolas. Mas nós estamos em poucos formadores, só tá a Fernanda de formadora de português, há uma demanda muito grande para português e matemática. Tem 4 formadoras de matemática e de português só tem

uma. Aí eu sou da Linguagem, mas você sabe que eu só dou moral para inglês, né. Por mais que eu tente contribuir, aí tem os projetos, as demandas da escola, tem esse curso de inglês. Eu tenho que saber também de todos esses professores de inglês, das 27 escolas dos 10 municípios. E aí o grupo não está atualizado, a Cida (diretora) pediu agora para as escolas mandar pra gente atualizar os grupos. Aí tem esse curso de inglês que a gente quer desenvolver nessa disciplina específica, né.

7- Há professores que dão aulas de espanhol nessas 27 escolas?

Aqui em Pontes e Lacerda não, esse ano eu não sei como está Campos de Júlio, era um que trabalhava lá, nas outras não tinha de espanhol.

8- Quais são as leis e/ou decretos que dão as diretrizes para o cumprimento das funções de PF?

Nós temos um livrinho branco que traz todos esses detalhes, eu acredito que tem ele na biblioteca e eu devo ter xérox, eu acho, que eu tirei para estudar. Pode ser que a Cida (diretora) tenha mais materiais. O que eu me lembro de pegar para estudar mesmo aqui é esse. Mas deve ter decreto para liberar CEFAPRO, aquela documentação inicial, né, tem tudo aquilo. Aí aqui dentro pegamos muito o regimento interno, que é o nosso regimento interno, nosso organizador interno, né. É uma coisa mais interna, não é essas leis tão abrangentes. Que eu uso mais, particularmente são essas duas coisas, mas tem mais leis, mais coisas. Porque nessa correria você acaba que se apega aos que são mais práticos pra você, o que você precisa mais e os outros vão ficando. Principalmente quando se fala de lei, essas coisas, tinha que usar tudo, mas você não usa.

9- O que propõe o Projeto de formação da/na escola? Como funciona?

Parecido com o PPP da escola, PPDC é o nosso. Quem acompanha esse ano o PPP da escola é mais a Assessoria Pedagógica, mas, por exemplo, eu tenho uma formação para desenvolver na Escola Mário Espinelli junto com outra formadora, porque eles não estão compreendendo o marco que é pra resolver no PPP, marco situacional, se não me engano. Então cabe a nós ir lá, fazer uma formação e explicar o que tem que ser, como tem que ser, entende, o que é, como, quando. Ir lá, explicar, fazer uma formação, aí eles vão escrever, quem vai corrigir esse texto é a Assessoria. Corrigir, acompanhar, liberar, fazer parecer final, tal, é a Assessoria Pedagógica. Aí quando se fala de formação é conosco. E depois a gente usa ele (PPP), a gente lê, pra conhecer e saber da escola. É um documento da escola que a gente acompanha, a gente tem que saber. E aí o diagnóstico da escola, suas maiores problemáticas, toda a situação da escola deve estar nesse documento.

10- Além das políticas educacionais instituídas pela SEDUC, existe algum projeto do CEFAPRO que contemple políticas de formação específicas na área da língua inglesa sob a sua coordenação?

Entra esse projeto que nós estamos escrevendo de língua inglesa. É um curso de prática e metodologia, porque eles vão praticar com base em algumas metodologias de ensino e esperamos que eles levem para a sala de aula. Então, eu estou pensando nessas horas extras porque eles podem registrar como está lá na sala de aula o que que está melhorando na sala de aula dele e trazer para socializar.

11- No âmbito das políticas de ensino como as tecnologias digitais estão contempladas?

Nesse curso eu penso em usar as tecnologias. Então, por exemplo, eu queria conseguir, eu até baixei ali alguns ali, diálogos, séries, né. A gente tem professor que estuda com séries e tal. Tem um professor, se não me engano ele era pedreiro, quando você chega pra conversar com ele, ele já diz: “eu encontrei isso, isso e isso na internet, eu fiz isso e minha aula tá sobre isso”. Eu acho ele o máximo, o pouco que eu convivi com ele já, ele desenvolveu assim. Ele tá com aula lá na escola Mário Espinelli. É que quando você acha que vai levar tecnologia, eles trazem um monte. O que eu mais senti isso foi em Jauru. A gente estava com um monte de professores, sabe essa geração que já não é mais a minha, ah eles têm uma facilidade, já são nativos nessa coisa. Aí eles trazem cada aplicativo, cada coisa que, aí essa socialização é o máximo, né. Mas essa é a diferença né, desses nativos nessa tecnologia mais avançada e nós que já não somos mais. Eles já pegam aquilo como uma coisa tão natural assim. Enquanto eu, lembro que meu pai pagou pra mim na Microlins, a primeira escola de informática de Pontes e Lacerda, mudou pra cidade pra eu fazer o curso. Os detalhes que eu aprendi no curso, os meninos de 3 aninhos já apertam, clicam, não tem medo. A gente ia pro curso e ficava com medo de ficar mexendo, ficava esperando o professor vim pra ligar as máquinas, dizer ó, você tem que apertar aqui. Hoje meu filho pega meu celular e bagunça tudo. Quando você aprende quando é criança, é diferente. Eu aprendi dirigir carro com 10 anos, quando fui tirar minha carteira, meu pai me obrigou a aprender a pilotar moto, mas não aprendi a gostar, só ando de moto se não tiver outra saída, se for urgente. Então você vê que quando aprende quando é criança é diferente.

12- Em que formato são oferecidos esses cursos de formação continuada no CEFAPRO? (Treinamentos presenciais, semipresenciais ou online/a distância)

A distância eu pensei nesses professores que não podem vir, vamos pensar num professor de Rondolândia que está a 800 km de nós, ele vai poder vir? Não. Vai liberar

a viagem pra ele lá? Não sei. Pensei em disponibilizar no grupo de WhatsApp. O material que a gente for estudando aqui, pensei em compartilhar pelo WhatsApp. Mas esse compartilhar, eu não sei se seria assim, como um curso, se eles receberiam certificado, se a gente ia ver se eles estão realmente fazendo. Eu ainda não pensei nesse detalhe. Se eles fariam um registro, um relatório e a gente pudesse ter um curso de formação a distância. Mas eu posso ver isso aí depois, pra esses que estão a distância.

13- Existe algum ambiente virtual de aprendizagem (AVA), (por ex. o moodle), uma plataforma específica própria para cursos de práticas mediadas pelo computador no CEFAPRO?

Não tem, nós criamos, faz uns três anos e meio o blog do CEFAPRO. No início a gente colocou até um link para os professores se inscreverem nos cursos e tal, não sei se a gente vai conseguir continuar, mas a gente sempre coloca os registros das formações, um relatoriozinho de como foi e tal. A gente tem o blog, então a gente não tá usando tanto a tecnologia, porque assim que eu comecei aqui, a Cida (diretora) ficava aqui (no laboratório de informática) e ela dava a formação das TICs, formação de professores iniciantes mesmo, que tinham muita dificuldade de utilizar a tecnologia e tal. Aí logo que eu comecei acabou essa função de ficar alguém aqui. Aí esse laboratório ficou sendo usado como a gente está aqui usando, como uma sala, não como um laboratório. Agora, tivemos uma reunião ontem e a diretora estava propondo uma organização interna, ela já até falou com a Adriana lá da superintendência, da Luceni, porque ela participa da plataforma digital e tal, pra ela vir ficar aqui e por o laboratório pra funcionar de novo. Aí assim, isso está em andamento, vamos ver se vai funcionar de novo.

14- Poderia explicar como é esse curso (plataforma digital) que a professora da Assessoria Pedagógica está fazendo?

É uma plataforma, nessa correria eu descuidei de entrar, até anotei pra entrar lá, mas não entrei. É uma plataforma disponibilizada pela SEDUC, podemos usar, ela tem cursos e outras coisas. Depois você dá uma olhadinha, chama plataforma digital. Pode entrar pra ver. Eu até cheguei fazer uma formação por essa plataforma e depois, acabei deixando; Por exemplo, agora ela deve estar bem focada no DRCMT (documento de referência curricular para Mato Grosso), nesse documento que o estado escreveu com base no nacional. Nele só colocou adaptação, só a parte específica do Mato Grosso, né, e manteve uma parte da BNCC. Nós usamos mais esse, mas a indicação é que as escolas e todos nós estude tudo, a BNCC e o DRCMT. Mas, são documentos grandes, então a gente, diante da necessidade vamos estudar primeiro o do estado. Para implantar tem

toda uma organização, a gente se reúne uma vez por mês, tem coordenador por turma, tem coordenador municipal, aí tem as formações, nós formamos os grupos de formações. Lá em Vila Bela, por exemplo, na semana que vem, é para a implementação da DRCMT, que é uma formação sobre esse documento. Tem um desenho, todo um recorte. Primeiro a diretora do CEFAPRO foi pra Cuiabá, e se não me engano foram uns assessores também, depois veio uma equipe de dois/três de cada município, se reuniu aqui, dos 10 municípios, aí essa equipe voltou pro município para desenvolver lá. Aí lá no município, sabe, eu não me lembro certinho, se não me engano tem grupo municipal, tem grupo por escola, vai se subdividindo em grupos pra implementar até chegar na sala de aula. Vai fazendo um funil. E aí Vila Bela solicitou que a gente vá lá fazer a formação sobre a DRC. E aí, na escola que eu sou a referência, eu acompanho assim, como estão os estudos da DRC? Tem uma escola que vai estudar ele nesse projeto de estudo. Porque, por exemplo, se ela colocou lá no projeto que ela tem que estudar as metodologias ativas, nesse documento tem sobre as metodologias ativas, então, ela vai estudar esse documento. Aí eu acompanho como estão os estudos na escola, também, num planejamento coletivo, se eles estão utilizando esse documento nesse planejamento, eles já vão utilizar pra escrever também o PPP, só que aí é mais a assessoria que vai acompanhar como está.

15- Existe algum laboratório equipado com computadores e internet para que possa realizar cursos de formação continuada neles?

Sim é esse aqui o laboratório de informática, tem esses computadores todos, mas agora, não sei se é essa semana ou a semana que vem, assim que der certo a Luceni vai testar. Porque a gente quase não usa a internet aqui, a gente usa lá na nossa sala. Então, o menino veio, verificou tudo e disse que tá tudo certo. A Cida disse pra ele, você testa todos os computadores pra ver se está tudo certo, pra ver o que que tá funcionando, o que não tá funcionando. Então vai ter esses testes por esses dias pra ver como está.

Já fiz curso de formação aqui com os professores, mas usando os computadores não, utilizando o espaço, (risos). Quando eu utilizei, por exemplo, os aplicativos na jornada, foi lá na escola Dormevil Farias, aí cada professor levou o notebook, ou se sentaram em grupos. Aí eu sempre falo, quem tiver leva o notebook. Porque estava parado isso aqui, aí agora se der certo pra Luceni vir pra cá, pode ser que fique mais fácil pra gente utilizar aqui.

16- Você fez alguma análise das necessidades de formação continuada dos professores de língua inglesa da Educação Básica? Em caso afirmativo, quais foram as principais?

Como eu falei pra você, a escola é que nos encaminha as demandas dos professores. No começo, quando eu vim pra cá, eu até fiz um questionário no Google Docs, no meu primeiro ano aqui. Aí o Sebastião falou assim que tal você fazer pra você conhecer como está a realidade e eles me mandaram aí eu peguei com base nessas respostas eu fiz um diagnóstico do que eles precisavam estudar. Por exemplo, se ele me responde que está trabalhando gramática e lista de vocabulário, então eu sei que eu tenho que trabalhar como fazer uma aula dentro de uma situação contextualizada, enfim né, pra ele sair dessa lista aí, dessas regras soltas. Então eu levei por esse lado e o Google Docs ajudou bastante. Depois não fiz mais essa pesquisa, porque aí eu comecei a ir nos lugares, quando você vai e conversa com a pessoa você sente, é diferente. Aí eu já ia anotando durante a minha formação o que que eu observava que eles precisavam. No final da formação eu colocava uma avaliação, geralmente eu uso o mesmo ritmo, os pontos positivos da formação, negativos, as sugestões de melhoras e necessidades formativas, o que que você precisa estudar. E aí nessa listinha do que precisa estudar eu tinha na fala deles o que eles estão precisando. Então essa seria a parte específica de inglês. Esse ano, depois de atualizar o grupo do WhatsApp dá pra mim pensar em perguntar isso pra eles, ou até por e-mail e tal. Mas por enquanto eu estou esperando demandas das escolas, mas não chegou nenhuma demanda específica de língua inglesa. Eu acredito que com esse tanto de coisa que está borbulhando lá na escola, metodologias ativas, DRC, projeto de intervenção que eles têm que fazer, então eu acho que eles não estão tendo tempo pra pensar na parte específica. Ainda ontem eu estava conversando sobre isso, você imagina nós no ensino médio, nós temos 1 aula de inglês, então nós temos vinte turmas e vinte diários, no fundamental nós temos dez. Conta dez vezes trinta ou vezes vinte e cinco, você vai ter uns 300 alunos e no ensino médio 600. Uma colega me disse assim, lá na escola eles colocaram, a gente é obrigado a usar a avaliação escrita por bimestre. Então, Carmem, você vai corrigir 300 avaliações. Se você propõe, igual propôs no nosso curso de escrever um parágrafo ou um textinho, você vai ter que levar pra casa, corrigir, pedir pro menino escrever de novo. Você já imaginou, você corrigindo 600 trabalhos (risos). Você tem 10 horas atividades, mas você tem que fazer planejamento coletivo, tem a reunião que você reúne com seus colegas pra poder planejar, você tem 4 horas de estudo desse projeto aí de estudo que reúne todos pra estudar, ainda tem por mês ou bimestral,

reunião administrativa, reuniões da escola, você tem conselho de classe por bimestre, tem mais coisas que não me lembro. Tem eventos igual dia das mães, essas coisas. Você acha que nessas 10 horas o professor consegue fazer tudo isso ainda planejar aulas diferenciadas e pesquisar aplicativos. Porque uma aula diferenciada precisa de tempo, a pessoa tem que planejar, ela tem que pesquisar material. Eu fico imaginando que a gente acaba caindo numa rotina assim, eu pego o livro didático e vou. Mas, por outro lado, nós temos professores que se viram nos trinta e consegue. Hélio faz aula diferenciada, Jeane, que eu conheço, Elianinha que saiu do CEFAPRO e tá lá na Escola Vale do Guaporé. Esses dias ela veio aqui me mostrar umas aulas. Ela prefere usar slides porque aí ela não gasta o tempo escrevendo no quadro. E enquanto os meninos anotam o básico que ela quer que eles anotem, ela já roda pela sala, já observa como está e aí já vai avaliando se tá certo. Ela ganha tempo, organiza a sala. Então, os professores estão usando bastante. A Jeane no ano passado fez um projeto de cartas, os meninos estavam com uma febre daquelas cartinhas na escola, aí ela teve que juntar aquelas cartas, que já deu a maior problemática, aí ela já foi pesquisar aquilo, e eles produziram essas cartinhas em língua inglesa. Então ela juntou o que eles gostavam, o que tava dando problema na escola e usou nas aulas de língua inglesa. Então você vê que é uma aula diferenciada, ela levou tempo pra pesquisar porque ela não sabia esse jogo, ela foi descobrir a origem dele lá não sei onde, que tinha influência com a língua inglesa. Então você vê que faz um trabalho bonito, mas a pessoa... Quando o professor também cai nessa rotina, você entende o que vem por trás disso, é só porque ele não quer, é só porque ele não dá conta ou só porque ele tá com dificuldade, o que tá envolvendo isso? Envolve muita coisa. Da mesma forma quando o aluno está aprendendo, se o aluno não está conseguindo aprender, por quê? Não sei, envolve muita coisa também. Não sei o que está acontecendo. O ser humano se ele não está bem, se ele tem um big problema em casa, ele vai ter cérebro e coração para participar de uma aula? Se a visão dele já é que a família já vai pro lado errado, e ele consegue um dinheiro fácil com drogas e tal, ele vai se importar e se interessar por estudo? É difícil a gente pegar ele e dizer assim, olha você vai precisar de contas, você vai precisar de matemática até pra isso né, entende? Envolve muita coisa, envolve metodologia do professor, envolve metodologia do professor sim, mas é muito complexo. Ah, as vezes uma aula na mesmice, o aluno acaba desempolgando? Também. Uma aula diferenciada vai chamar a atenção? Sim. Mas aquele que está com muito problema em casa, que a gente que é família, você sabe, é difícil você chegar na escola e aprender, fingir que tá tudo bem. E aí você põe isso na

cabecinha de uma criança de oito/doze anos de idade, mas é a minoria também, né. Tem que melhorar muito assim, as práticas, né, pra tentar fazer o máximo, atingir o máximo, mas tem todo esse lado complexo.

17- Como uma professora formadora (PF) da área de linguagens (LI) descreveria a sua função de formadora de professores em processo de formação continuada?

A visão é de contribuir com a parte de formação. Acho que a visão básica é essa. A gente teve uma fase no início, tudo no início é mais difícil, né. Agora pensa, por exemplo, você imagina a escola que não tinha professor referência, não tinha CEFAPRO, de repente chega um professor referência e me fala, olha, eu sou o professor referência nessa escola. Como assim, você veio fazer o que aqui? Vai me vigiar? Você é um bracinho lá da SEDUC? Porque essas eram as falas iniciais. Hoje isso já foi muito quebrado, eles já veem a gente como parceiro. A primeira fala que você chega assim na escola e você sempre repete é: olha gente, eu estou aqui pra tentar contribuir, eu vim aqui só pra contribuir. Eu não sou fiscal de todo mundo, eu não sou, entende, porque eles te veem assim como alguém que vem pra fiscalizar como estamos, o que que nós estamos fazendo. Eu sou só mais uma colega pra tentar buscar com você metodologias diferenciadas, te ajudar na parte de estudos e tal. A função básica é essa, é você contribuir com as questões de formação.

18- Como você professora se sente atuando como PF?

Eu gosto muito, sabe. No começo, eu fiquei meio desanimada assim, tinha alguns relatos, pouquíssimos relatos iniciais, como uma professora chegou na formação, fui bem recebida e tal. Eu andei nos dez municípios e eu me senti tão bem, fui bem recebida, aqueles detalhes que você acredita que não vai fazer tanta diferença, depois o professor vem te agradecer e te dizer que fez toda a diferença. Então eu percebi, nossa! Eu contribuí um pouquinho e tal. (risos) Então, eu agradei muito, é gratificante, eu gosto muito! É que é assim, na educação todo espaço tem suas dificuldades, essa coisa de quantidade de coisas, né, as vezes te dá uma sufocada, será que eu vou dar conta de tudo, você tem que se aprofundar numa coisa, mas só que é o nosso mundo. Eu me sinto realizada. Eu me lembro da primeira avaliação que teve, porque sempre tem avaliações, né. Eu disse assim, eu me sinto realizada, o resto que dane se. Eu até conversei sobre isso numa formação, eu disse o profissional tem que se sentir realizado. Por mais que tenha um lado negativo, um lado difícil, mas você tem que se sentir feliz, né.

19- O Polo de Pontes e Lacerda realizou encontros de estudo do Documento Referência Curricular de Mato Grosso (DRC-MT) da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)?

Nos municípios tá tendo os encontros, por exemplo, aqui no município, eles se reúnem aqui na UAB, se não me engano, tem a data, não sei se é toda quinta. Aí foram convidados todos os da rede estadual, municipal, os coordenadores e tal. Então tem um grupo de estudo, aí cada município tem seu grupo de estudo e as escolas estão estudando lá e nós estamos estudando também aqui dentro do CEFAPRO, a gente se reúne toda sexta de manhã. Mesmo porque a gente desenvolve também esse projeto de estudo nosso aqui. A nossa coordenadora também escreve o nosso projeto, o que que nós estamos precisando estudar e a gente se reúne todo dia cedo para estudar. Enquanto não começou a formação, nós estamos nos reunindo nos mesmos horários pra estudar o nosso também. Aí eu tenho que estudar muito mais sozinha o específico pra organizar uma formação como aquela de Vila Bela sobre o DRC.

20- As diretrizes desse documento estão sendo aplicadas nas escolas, em que medidas?

Já tem muitas escolas, muitas mesmo que já colocam no planejamento por aula, sabe esse planejamento semanal, eles já colocam. Que habilidades que vai desenvolver, que são essas habilidades que estão no documento, então a maioria das escolas já estão usando. Na verdade, eles começaram a estudar o ano passado. Não é o que eles estão estudando agora. Tem escola que está só aprofundando, que já tinha estudado. Pra saber se realmente estão aplicando nas aulas, a coordenação acompanha nós percebemos com base nesse planejamento, né a gente sabe se eles tão aplicando ou não. E aí a gente conversa com um ou outro quando vai na escola, igual quando eu converso com o Hélio, por exemplo, como está. Porque se ele propôs desenvolver a habilidade de leitura sobre informações pessoais, então esse é o plano de aula pra próxima aula dele, então ele vai fazer isso na próxima aula dele. É difícil o professor que planeja e chega lá e faz outra coisa. A gente teve uma época que eles pesquisaram, até a secretaria fez uma pesquisa, que falaram assim que não estavam não, eu acho que eles pediram algumas avaliações de alguns professores de algumas escolas como exemplo, sem nome nem nada, alguns planejamentos e o plano anual e viram que cada um estava sendo direcionado pra outra coisa diferente. Tipo assim, eu planejo uma coisa pro ano todo, depois outra pra semana, depois eu planejo outra coisa e depois eu avalio outra coisa. E nisso tinha alguns que estavam meio desorganizadinhos. A proposta era alinhar as coisas. Então eu tenho, um planejamento anual, depois eu tenho um plano de aula, e aí dentro desse plano eu

tenho as avaliações. Então dentro desse plano o que que eu vou avaliar? O que que eu ensinei. Como que eu vou avaliar? Aí, você vai escolher qual instrumento você vai utilizar pra avaliar. Ai nós trabalhamos formações sobre esse alinhamento. Porque tinha um tempo que não tinha saído o documento onde estão os sistemas, os objetivos de aprendizagem. Pra avaliar os alunos existem os objetivos de aprendizagem, por exemplo, objetivos de língua inglesa: ele escreve informações pessoais, aí você vai marcar lá por aluninho, o João, ele está B, BB, o que seria? Ele está abaixo do básico, abaixo do mínimo esperado, ou ele está básico, ele está na média, ou está proficiente ou está avançado, ele foi além do que você propôs, aí você vai marcar um conceito pra cada um. Aí no sistema, juntam isso por bimestre, junta isso por ano, junta isso por ciclo pra saber se o menino ficou retido, se ele ficou numa progressão simples, se ele avança normalmente, ou se ele é PPAP. O PPAP é quando ele precisa de um apoio pedagógico, ele precisa de uma aula de reforço, de um plano de intervenção diferenciado, se ele é do terceiro ao sexto ano ele precisa participar do laboratório de aprendizagem, aquele projeto pra pegar esses meninos que estão lá embaixo. E aí a gente trabalha isso. Olha, você vai alinhar, o sistema está proposto pra que você avalie isso, o que você planejou, daí a gente tem o PPP que é o plano maior da escola, depois você vai fazer o seu plano anual, pensando nesse plano maior, pensando em todas essas políticas e tal. Esse anual você vai afinando, detalhando, então você precisa usar esse anual, você não pode engavetar e esquecer que ele existe, tem que pegar ele e vai pegando as partizinhas. Então trabalhamos todas essas formações nas escolas. E dentro desse plano de aula você vai ensinar tal conteúdo, você vai avaliar tal objetivo, você vai avaliar esse conteúdo que você ensinou, de forma que vai virar esse funil, pro negócio não ficar pra cá e pra lá. Esses dias ainda falei que a gente podia se reunir mais com a universidade pra estudar, porque a universidade não conhece esse desenho, o professor chega aqui e não conhece nada disso, aí ele vai pra escola, se ele tem facilidade ele pega rapidinho, facilidade ou interesse ou dedicação, mas aquele que é meio lento, vai demorar muito, ele vai sentir muita dificuldade. Aí eu pensei, acho que eu podia contar pra faculdade todos as demandas que eu estou sentindo lá na escola, tem professores que estão começando agora, sabe esse diálogo nosso poderia influenciar. Desde as formações mais simples, igual os grupos de estudos, temos que sentar pra trocar experiências, isso aqui é muito produtivo. Agora nosso curso de inglês, com essa demanda toda, a gente tira muito tempo pra praticar? Não. Tem hora que você esquece as palavras, e que você olha

aquela palavra, lembra que você tava cansada de saber aquela palavra, mas... pra nós também esses momentos são muito produtivos.

Entrevista 2, com a PF, realizada no dia 18/09/2019.

Teve uma formação (no primeiro semestre) na área que foi com o foco nos eixos da leitura, quanto que a LI contribui com esse mínimo de leitura e escrita. Depois, em vez de ficar indo em cada escola, eu reuni todas as escolas aqui no CEFAPRO, e fiz um encontro sobre isso aqui. Agora o curso começou no segundo semestre, o primeiro encontro foi aquele que você veio. Fora isso já teve o terceiro encontro, porque primeiro a gente fez aquela prática, depois eles produziram um material, aquela bola que eu trouxe aquele dia do jogo de pistas. No último agora, nós praticamos com ela e mais uma atividade de estação por rotação. E no próximo agora, eu falei pra eles trazerem material para planejamento, nós vamos fazer material. No encontro passado eles já trouxeram, eu fiz a primeira orientação de planejamento e pedi pra eles fazerem em casa, que eu to esperando que eles façam, se vierem sem fazer vão ter que fazer aqui, que é trazer uma aula planejada para desenvolver com os colegas. Então no próximo encontro seria eles desenvolverem uma aula com os colegas. Aí depois no outro eles vão adaptar esse planejamento e vão desenvolver lá na sala de aula. Ai aqui nós precisamos pensar numa estrutura para o diagnóstico da LI. Só que eu to achando bem complicado, porque, por exemplo, nós não temos todas as escolas aqui, menos a escola 6 de agosto, então como a gente vai dá o diagnóstico da cidade, não tem como. Nós temos do Vale do Guaporé, que é a Eliane e o Ari, a Eliane também trabalha no 14 de fevereiro, mas só a Eliane que tá vindo de lá do 14. A Jéssica do Dormevil, o Hélio é do Mário, a Gonçalves é do SEJA, e a Elaine e a Sudoéstia é do Antonio Carlos de Brito. Do São José não tá vindo ninguém. Chocou os horários e tal, na verdade a Cristiane tem aula na quinta-feira e o Robson disse que a vida dele tá uma loucura. Precisamos desenhar esse diagnóstico, precisamos saber onde cada aluno está. Nós vamos ter que pensar em instrumentos, o que nós vamos usar, atividades avaliativas, escrita, oralidade e tal. Então vai ter que ver o que nós vamos usar pra avaliar. Depois nós vamos pensar o que nós vamos avaliar, o que que é básico que o menino do sexto ano precisa saber, do sétimo, do oitavo, o que que a gente tem que avaliar que é mínimo de LI. E aí a gente vai chegar numa conclusão em gráficos e tal, onde estão cada um destes. Depois de saber onde eles estão, o certo é pensar qual é a proposta onde deveriam estar. E aí, como fazer sair daí e chegar aqui. Que seria o trabalho para o próximo ano. É tudo unido, é pesado o trabalho. E precisava de todos eles porque é os professores que vão desenvolver lá na sala de aula, né.

Eu fiz naquele encontro uma das metodologias ativas, com perguntas e respostas pra eles fazerem, porque eles movimentam, né. Aí eles podem trabalhar lá na sala de aula, ao mesmo tempo que eles vão praticando, vão tendo sugestões para a sala de aula.

A PF recebe uma demanda de uma escola para dar formação continuada para pedagogos, ou seja, professores fora de área.

Agora surgiu uma necessidade formativa para os pedagogos do quarto e quinto ano, eles não sabem inglês e tem que trabalhar. Então to fazendo um projeto pra eles. Ela surgiu primeiro lá no Antonio Carlos de Brito. Eles colocaram na grade pros pedagogos trabalharem duas horas por semana a LI e eles não sabem inglês. Aí eles falaram, a gente pesquisa na internet a pronúncia pra não precisar passar por um cursinho nível iniciante mesmo. Eu falei pra eles que precisam passar. Aí eu vou escrever um projeto e reuni na sexta-feira, com a duração de três horas também, porque passou de três horas não sei quem tem o filho sozinho, não sei quem tá cansado, também né, chega final de semana. Aí não tem rendimento, não adianta insistir também não. Aí eu pensei da gente fazer de quatro a cinco encontros daqui pro final do ano com os pedagogos que estão atuando no quarto e quinto ano. Só que eu tenho que fazer um levantamento de quantos são, porque a gente poderia convidar os pedagogos das escolas estaduais, os pedagogos das municipais também. E Conquista, quando eu fui lá eles disseram que tem inglês também com os pequenininhos, e detalhe, eles não sabem, aí eu ia convidar eles, já que o município comentou, não chegou a mandar e-mail. Se não der muita gente aqui, aí dá pra convidar eles. Porque se der muita gente, você trabalhar com uma sala de 50 a 60 não é... pra fazer a prática.

Eu coloquei um papelzinho grampeado na balinha e em cada papel tinha uma palavra, por ex.: you, aí eles tinham que definir a palavra com uma palavra em inglês. Aí eu coloquei rotina, animais de estimação, etc. Aí conversamos um pouco sobre educação, metodologias ativas e fomos pra produção da bolsa, sugestões porque eles produziram algumas perguntas e eles pegaram as que eu tinha prontas também e tal. Esse aqui já foi no terceiro encontro, estação por rotação, aí a gente fez a rotação. Aí nós fizemos a rotação, em cada grupo tinha as perguntas (questões gramaticais) e eles foram rodando e aí a prática também. E depois, conversamos um pouco sobre o planejamento e eles vão usar os objetivos de aprendizagem porque eles estão no sistema ainda pra esse ano, mas eles vão ser atualizados pro ano que vem (2020) pra usar só o DRC. Mas como ele ainda está, então eu coloquei os dois documentos, os objetivos e o DRC.

O DRC, proposta do Estado de MT atualizada a partir da BNCC, tem uma parte que aborda as concepções teóricas de ensino e aprendizagem, depois, em cada área, traz as competências específicas de cada componente, o quadro para cada ano, que contém as habilidades a serem desenvolvidas e os objetos de conhecimento (conteúdos).

Ai aqui eu mostrei o exemplo de um plano que eu fiz, olha: identificação, objetivos de aprendizagem que vão ser alcançados: as interações orais em língua estrangeira, sua convivência na família e na comunidade, é o que mais se aproxima do que nós estamos fazendo. Aí peguei a parte do quadro pra cada unidade temática eu peguei as habilidades. Nós tivemos compreensão oral, então quais as habilidades a serem desenvolvidas, mobilizar os conhecimentos prévios, que eles precisam disso né, pra compreender o texto oral, tal. Aí o conteúdo, eu acrescentei os entre parênteses porque achei que só do quadro não estava suficiente, estratégias de compreensão de texto oral – aí eu coloquei – sobre a rotina. E fui fazendo dentro de cada um, produção oral, prática escrita, leitura, as habilidades que alcançam em cada parte dessas, e aí o passo a passo. Lembra daquele primeiro dia, nós assistimos um vídeo com o áudio em inglês, fizemos o GVGGO, lembra? No centro ficava dois grupos e um ia interpretando e socializava, aí a gravação, a estação por rotação, jogo de pistas. Então, esse é o passo a passo da aula. O professor pode até colocar o quanto de tempo está previsto para cada atividade, pra ele não se perder. Aí as competências de LI que ele alcançou ou pretende alcançar, a comunicar-se na língua e usar diferentes linguagens, a geral, que é a comunicação e a avaliação, que a gente ia avaliar o foco, se ele consegue falar sobre a própria rotina, se entende, se compreende os textos escritos, se escreve, tudo sobre o mesmo tema. Aí como avaliar, qual o instrumento? Através de observação e registro das atividades. Aí eles vão praticar, aplicar aqui com os colegas e depois lá na sala de aula. Aí e pensei, enquanto a gente faz o diagnóstico, aquela estrutura, aquela coisa toda, dá tempo pra ele praticar na sala de aula e depois ele vem socializar como foi lá. E aí eu comecei a pensar agora e escrever, no início eu pensei que fossem só os professores da escola Antonio, mas agora eu pensei em inscrever todos no Duolingo, porque eu pensei, já que é pra fazer com eles, vamos fazer com todo mundo, aquela que é pra escola, aí eu vou ser a professora deles e inscrevo eles numa turma. Então eu organizo uma turma com participantes e eles vão desenvolvendo as atividades em casa e aqui a gente faz outras atividades presenciais, foi umas das coisas que eu comecei a pensar, eu fui jogando. Porque primeiro eu preciso orientar eles a como acessar o Duolingo, como fazer, isso vai ser no primeiro encontro, e disponibilizar também, conversar um pouquinho sobre o dicionário digital. Eu tenho aquele CDzinho que eu gosto bastante, dá pra copiar no computador deles, pra deixar pra eles né, ou se já tem algum que eles usam, a gente vai conversar um pouquinho sobre isso. Aquele CD que vem com o dicionário. Pensei em começar com os greetings, ainda não sei, eu pensei em imprimir a imagem e imprimir a palavrinha referente, e tem que encontrar o parzinho, se eu to com a imagem eu tenho que encontrar o que que ele estaria falando. Aí se você está com um raio e eu lua, nós ficamos do lado uma da outra, aí eu tenho que continuar

pensando. Aí o good morning ficaria do lado com quem tá escrito, quem tá com a imagem quem tá com a escrita, aí começaria um diálogo né, cumprimenta, se apresenta, um fala e pergunta pro outro, mais ou menos nesse nível por enquanto. E aí vai, sobre idade, de onde a pessoa é, sobre a família, profissão. E no final eles se apresentam usando todo isso e depois vai pra escrita. Pensei numa amarelinha, que eles vão pulando, quando ele jogar a pedrinha no meio, eles vão ter que falar o nome deles. Só que eu vou ter que ver uma forma de escrever isso no chão, se eu vou colocar um papel, se eu vou ter que desenhar, isso eu vou ter que ver. Aí aqui eu só joguei pra depois trabalhar cores, até fiz um material com aquele plástico colorido meio transparente, aí colocava um em cima do outro pra ver as cores secundárias. E aqui eu até imprimi um texto, um texto que eu peguei, porque eu pensei em fazer assim também, pegar o texto, fazer perguntas e respostas pelo texto em inglês e aí embaralha e cada um pega uma cartinha e aí tem que encontrar o par. Se eu to com a pergunta qual o nome do personagem ou quantos anos o personagem tem eu tenho que ficar do lado da minha colega que está com a resposta. Mas assim, são tudo coisas que a gente vai produzindo, pega aqui pega ali, pesquisa na internet, porque livro, eu até pesquisei aqueles livros, aquelas coleções, mas aí pra comprar... fica caro. precisa de vários níveis. Da outra vez a Mada me emprestou as historinhas em inglês da Monica em gibis. E digitalizei, fiz em forma de quebra-cabeças e levei pra formação de inglês em Vila Bela, fui lendo e organizando a sequência, eles gostaram bastante. As revistinhas seriam uma sugestão também, aí e tenho as 12 revistinhas digitalizadas.

Entrevista 3 com a PF, realizada no dia 21/02/20, para contribuir com o plano anual de formação continuada para os professores de LI da Educação Básica do Polo do CEFAPRO de Pontes e Lacerda.

Para completar a lista de professores com e-mails que você pediu, só falta as escolas indígenas e Vila Bela, porque não atribuiu, porque eles tiveram greve, eles não têm atribuição desse ano ainda. Aí o restante já tá bonitinho, o nome da escola, do professor completo que atua, se ele é efetivo ou contrato e qual a formação, porque tem dois pedagogos dando aula de inglês, tem dois de educação física lá na ponta do aterro. Aí você observa que eles têm bem mais dificuldades do que aqueles que são formados em letras. Então, eu fiz porque o representante da LI na SEDUC também queria. Esses dias eu fui no encontro na UFMT em Cuiabá e disse para ele que eu não estou fazendo nada de inglês porque o povo disse que agora ia ser tudo por área, então eu disse, ah, vou largar mão. Já que eu tenho que trabalhar nas quatro disciplinas na área tudo. Aí ele disse, não você faz, ia ser por área, mas vai ter inglês. Você volta a fazer. Nosso contrato vai só até maio. Em maio vai abrir seletivo de novo. Então disseram, se for trabalhar, vai fazer com a área toda, faria pra educação física, artes e português e inglês, tudo. Aí a gente tralharia coisas comuns, por exemplo, avaliação, estrutura de planejamento, porque é comum pra todo mundo. Não dá pra você se aprofundar em área nenhuma. Eu falei, então tá, eu não vou perder tempo. Aí o Itamar falou que eu podia fazer. Mas eu estou muito pensativa, quanto mais eu penso mais em dúvida eu fico, porque eu penso na quantidade de horas, eu tenho uma criança de quatro anos e uma de seis. Vou sentar com meu marido e ver, se ele não for parar em casa, for trabalhar andando, eu estou quase disposta a voltar pra escola. Eles ficam o dia todo, mas vó é o máximo, mas vó não educa. Eu tenho medo de eles crescerem e eu pensar assim, a culpa foi minha porque eu não acompanhei, não ensinei a trabalhar, não ensinei isso. Aí eu fico pensando, eu tenho um concurso de trinta horas e que que eu estou fazendo, trabalhando no mínimo quarenta. Financeiramente não me pega. O que eu mais penso é essa questão da carga horária, de ter que viajar. Aí minha mãe fala não, você sabe que eu cuido, larga de bobeira. eu falei eu sei mas só que é diferente. Mas eu sou muito indecisa. Por outro lado, eu me sinto bem aqui, me sinto realizada, mas assim se pensar aqui é difícil, você pensar uma formação, se planejar uma aula pro ensino fundamental é totalmente diferente. O que eu levo dias a procura de material e planejamento eu levaria meia hora pro fundamental.

Em relação ao planejamento atual, eu precisava colocar no PPDC, Já entrei em contato com cada professor pra esses dados que to te falando e já fiz rapidinho, quatro perguntas, tipo assim: Você trabalha com a abordagem comunicativa, e coloquei, nunca, às vezes e sempre. Ai

coloquei se trabalhava o eixo de leitura, oralidade e escrita. Eu fiz quatro perguntinhas porque eu precisava de uma resposta rápida. A maioria marcou que trabalhava. (apenas 5 professores responderam) Eu penso assim, que eles conhecem a necessidade de trabalhar, mas aí, como trabalhar é que está a questão. Por exemplo, não é julgando, mas a gente assiste a aula de uma professora participante do nosso curso, então a gente já conhece o ritmo da aula dela. Se ela fala que trabalha a oralidade a gente já sabe como ela trabalha, que ela puxa pra aquela metodologia tradicional. Eu penso que tem que trabalhar como desenvolver esses eixos então. Porque a proposta do DRC é que trabalhe todos os eixos, aí eu acho que o professor, às vezes, tem dificuldade de como trabalhar isso. E o letramento digital, que eles colocaram que trabalham, mas como trabalham, o que trabalham, o que tem na escola também. A gente tem escolas com quatro computadores.

Agora eu não sei se o meu texto de inglês, esse que eu estou te falando, vai passar pelo PPDC, se eles vão aprovar porque não tem nada de concreto. Joguei ali no problema de defasagem ensino aprendizagem e aleguei que os alunos estão saindo do ensino médio sem habilidades básicas de língua inglesa. Mas eles vão falar, comprova. A hora que eles falarem comprova, só se eu fosse lá no sistema pegasse aluno por aluno e olhasse o conceito deles. Imagine eu fazendo isso em dez municípios. Não tem como, não tem base.

Aí agora no grupo, não sei se você viu, eu sugeri que eles façam o diagnóstico de língua inglesa, porque se eles já tivessem entregue, já ia estar aqui, o inglês tá desse jeito, de cinquenta alunos, dez estão nesse nível abaixo do esperado, a gente tinha um documento. A gente não tem. A gente tinha que ter feito esse diagnóstico lá no começo, mas nós não fizemos. Teríamos que fazer isso agora e a distância, porque são dez municípios e a gente precisa de todos. E aí, seria diagnóstico para escrever o projeto. Nem comecei ainda, por conta do tempo e das minhas dúvidas.

Em relação às mudanças eu coloquei de ir nos subpolos. Por exemplo, ir na Ponta do Aterro, que está os dois professores de educação física, eu penso que lá eu vou ter que trabalhar o inglês básico. Mas teria que conversar com eles, vou ter que perguntar pra eles quais seriam as maiores dificuldades deles, porque eu não conheço eles. Eles só vão falar que são formados em educação física. Também tem dois pedagogos na mesma situação, que eu não conheço. Então vou ter que conversar e planejar formação diferente. Lá em Comodoro e Jauru, eu pensei em juntar Comodoro e Campos de Júlio tudo em Comodoro; Jauru e Figueirópolis e São Domingos tudo em Jauru e Vila Bela, ver se eles vêm aqui; e Rondolândia é só um, não tem como tem que ir.

E nesses eu pensei mais em trabalhar metodologia. Não sei se você observou que eles colocaram lá no grupo, bem no comecinho agora, sobre produzir material pedagógico.

Penso em trabalhar as metodologias mais na prática, pode ter uma questão ou outra de teórica, dizer quem é o teórico que trabalha, qual é a visão, sei lá, mas eles têm que sentir, né. Em relação ao letramento digital, a gente teria que pesquisar o que que tem em cada município que nós vamos. Aí ver o que trabalhar. Se a gente for com uma proposta e depois não tem como eles fazerem, aí não tem como. Todos têm internet, algumas precárias, que é mais devagar né, mas ter tem. O foco do trabalho não é ensinar inglês para os pedagogos e para os professores de educação física, mas se você vê um colega precisando, tem que dar umas dicas. Por exemplo, a primeira vez que me deparei com isso, foi na primeira formação que eu fui pra Comodoro, eu não tinha muito conhecimento, planejei minha formação, cheguei lá professora disse, ó eu sou de outra área, sou de história. Ela disse que estava numa sala multidisciplinar, que tem alunos de vários anos e ela tem que trabalhar todas as disciplinas. Ela disse assim: “eu estou trabalhando inglês e você pode me dizer como trabalha? Eu não sei nada de inglês, só estudei no ensino médio”. Então o que me surgiu na hora? Eu peguei uma caneta e disse vai na internet e pesquisa como que pronuncia, se você quiser eu tenho um CD baixado aqui, coloca lá no áudio, vê como escreve, escuta como que se fala, fala olhando no espelho e aí você mostra pros alunos, escreve o nome e leia com eles, fala, coloca o áudio. Eu não tinha mais nada pra falar lá.

A proposta do CEFAPRO é disseminar as políticas públicas, as propostas e, por exemplo, tá com um problema x na escola, a gente faz a formação pra ver se resolve. Então eu pensei, com a DRC que é a proposta estadual, teria que pensar como desenvolver na sala de aula pra alcançar o que tá sendo proposto pelo estado. A proposta do DRC é a abordagem comunicativa e metodologias ativas. No caderno dos conselhos, que é o mais novo, que independente da disciplina, ele traz as metodologias ativas. Quando vai pra língua inglesa ele traz específico a abordagem comunicativa e letramento digital ele traz um pouco também. Aí no caderninho de inglês tem também. Eu dialoguei um pouco com o Maureci e tal, que tava falando dessa parte, se você deixa pode ser que um ou outro vai ler, mas não espera que cinquenta por cento vai ler. Por conta das exigências que está dentro da escola já, além das formações, entende? Talvez mesmo por falta de interesse.

No DRC, fala um pouquinho sobre cada teoria, mas pra aprofundar teria que pegar um material de cada parte, né. Ele traz umas duas laudas sobre a abordagem comunicativa. Uma questão bem superficial no documento tem, mas pra aprofundar tem que ler outros materiais. Eu tava

comentando com o representante da LI na SEDUC de falar com uma universidade para fazer um encontro, mas não tem dinheiro pra trazer os professores dos subpolos. Aí ele comentou de eles virem por conta. Eu acho que vem um ou outro. Por exemplo, Rondolândia, está a oitocentos quilômetros, você acha que a pessoa vai vir por conta? Aí eu falei pro representante, financeiramente, é mais fácil o estado liberar pra mim ir do que eles virem. Aí não sei.

Então, como a gente tava falando, aqui seria a parte teórica e daqui eles iriam para o planejamento. Tem que partir, por exemplo, de qual é a convivência deles com a língua inglesa, porque cada um tem uma convivência diferente, por ex. se você vai no SEJA, é uma diferente do adolescente. Aí eu pensei em pedir pra eles trazerem o que eles viam de língua inglesa no dia a dia. E trabalhar a partir disso também. Aí ele poderia trazer a questão da escrita e a oralidade também. Isso aí seria no início, nas primeiras aulas. Aí iria ver quais são as necessidades. A proposta da língua inglesa seria para resolver as demandas atuais na vida do aluno em língua inglesa e também futuras, né, projeto de vídeo. Porque aí a aula nem pode ficar tão fora da realidade dos alunos que são acostumados com a tecnologia e chega na sala de aula não tem nada de tecnologia lá, daí ela dá uma desanimada. E também pros alunos que não tem convivência você não poderia fazer uma aula tão diferenciada, com tanta tecnologia, teria que lidar aos poucos com isso. E não mexi no projeto esse ano, só fiz o quadro, depois vou te mostrar.

Aí, em relação a disponibilizar material, já pensei nisso, talvez não vai adiantar tanto, igual você disse tem que pensar numa forma que eles se envolvam. A gente entende também que tá muito sufocante, cada dia mais coisas. Eu escrevi um texto pra tentar justificar a nossa necessidade do polo, com 45 professores, mas não sei se vai passar não. Desses, 30 são da área, 2 pedagogos, 2 de educação física. Aí eu coloquei que os alunos saem da escola sem ter os conhecimentos básicos de LI e também coloquei que a maioria dos professores sabe que é importante trabalhar os eixos, mas tem dificuldade. Agora a questão da produção de materiais eu não sei o que eu colocaria. Eu fui fazer uma formação aí eu trabalhei com palavras cruzadas e de produzir HQ. E não sei se é porque eles não se sentem muito a vontade, pedi pra eles levarem o notebook, aí não baixava no note deles, não abria, cada note é dum jeito, tipo assim, não tá rendendo a formação, não tá saindo do lugar. Cheguei aqui péssima, falei não vou trabalhar mais letramento digital não. Porque aí você depende da máquina do outro, tudo depende de como está naquele dia a situação. Ai, foi difícil, porque aqui no CEFAPRO a gente deixa separado as máquinas daqui mesmo, é mais tranquilo, mas aí você vai pra um município e já chega na hora da formação lá, contando com a máquina deles que eles vão levar. Foi difícil,

não me senti muito bem não. Eu ia apresentar na formação e eles iam usar, fazer um plano e aplicar na sala de aula. Os textos que você tiver lá, já pode me encaminhar pra ler, depois vou mandar pra eles. Nessa correria que tá eu quero textos não muito longos, que vão mais direto, não que não mereça.

Entrevista 4 com a PF, realizada no dia 21/05/2020.

Quais foram os motivos para que você deixasse o cargo de professora formadora no CEFAPRO?

Na verdade, eu estava pensativa desde o ano passado. Eu até comentei com você. Assim, eu me senti bem realizada lá, eu gosto do trabalho. Mas, por outro lado, como nada na vida é só o lado positivo, a sobrecarga né, o horário lá é bem mais puxado que na sala de aula. Na sala de aula eu tenho um concurso de 30 horas e lá eu trabalhava no mínimo 40 horas, fora o que a gente traz para fazer em casa, o que acaba passando um pouquinho e tal. E pra conciliar o trabalho lá com a minha vida pessoal, o fato de morar no sítio, mesmo que é próximo da cidade, ter duas crianças pequenas ainda, parece que eu não estava conseguindo viver tudo isso. Aí foi onde pegou mais pro meu lado. E assim, lá é um lugar muito gostoso né de se trabalhar, eu me senti assim super bem com os professores com os coordenadores, com o pessoal da escola e tal, mas, é uma responsabilidade também muito grande. Você tem que estar disposto a se dedicar totalmente porque você precisa, por exemplo, planejar uma formação para professores é diferente, é um nível bem mais aprofundado do que você planejar uma aula para o nono ano. Então, precisa realmente se dedicar. Na minha vida atual eu não estava conseguindo conciliar e viver tudo, assim, fazer tudo bem feito, né. Eu fazia o máximo lá no CEFAPRO e tal, mas eu deixava a desejar nas questões familiares e tal. Aí foi onde eu resolvi, em abril, uma demora para decidir, em abril e decidi que eu queria voltar a trabalhar 30 horas. E até perguntei para outros colegas que trabalham na SEDUC, se tinha possibilidade de um seletivo do CEFPRO vir com 30 horas, que aí eu me animaria mais, né. Mas eles falaram que realmente é impossível por conta do trabalho que tem lá. Na verdade, são poucos profissionais para muito trabalho, então tem que ser mesmo no mínimo 40 horas. Então é assim, se tivesse mais profissionais e se a carga horária não fosse tão puxada, aí a quantidade de trabalho e essa pressão que a gente tem, mas que não é só lá de tudo em cima da hora, tudo pra ontem. Assim, é muita pressão né, que você tem que produzir, tem que fazer, mas não é só lá, na escola e em outros lugares tem essas questões também. Tem coisa que chega pra ontem. Então foi acumulando tudo isso e eu resolvi dar uma diminuída no ritmo pra conseguir viver melhor. Aí vamos ver até quando né. Uma colega do CEFAPRO disse aí você faz o próximo seletivo né. Aí e falei, olha minha vida está rolando nas mãos de Deus. Eu não falo que eu faço e nem que eu não faço. Deixa eu viver cada fase, cada momento, né. Vamos ver como eu vou estar quando abrir outro seletivo e tal.

APÊNDICE E

ENTREVISTA COM A DIRETORA

Entrevista com a diretora do CEFAPRO, realizada no dia 16/10/2020.

- 1- Tendo em vista que a professora formadora de LI saiu do CEFAPRO, vai ter algum seletivo para o preenchimento da vaga?

Essa questão do seletivo ainda não sabemos para onde vai. Nós não sabemos ainda nem se vai fazer o seletivo, nós não tivemos nenhuma reunião sobre isso. Sabemos que a educação como um todo vai passar por uma reestruturação. Mas, a gente não sabe pra que rumo que vai. Falaram no seletivo, agora quase não se fala mais.

- 2- A professora formadora da área de linguagens está trabalhando com os professores de LI do polo?

Não, vou te falar uma coisa, nós do CEFAPRO de Pontes e Lacerda sempre tivemos fragilidade com o inglês e com o ensino médio. Inglês, educação especial, são as nossas fragilidades. Desde 2009, teve uma época que a gente tinha formador da diversidade, EJA, formador da educação especial, formador da educação indígena, já tivemos a tempos atrás. Aí passou um tempo foi parando de ter seletivo para algumas diversidades. Da EJA mesmo em 2017 já não teve seletivo pra essas diversidades. Então nós ficamos meio que capenga. E a nossa fragilidade é educação especial, se pegar o nosso PPDC, desde o início, educação especial, ensino médio, porque o CEFAPRO mesmo, no início atendia muito o ensino fundamental e não o médio e a gente carrega isso até hoje. As questões das mudanças do ensino médio a gente já faz, o DRC, documento do estado. Agora tá sendo tudo a distância. Não volta presencial mais não. Porque querendo ou não funcionou, atendeu um maior número que no presencial a gente não atendia. O povo já se acostumou, dia 14 nós fizemos uma reunião com os coordenadores e diretores e foi tranquilo. Aí a gente socializa experiências que a gente tá trabalhando sobre portfólio né, porque essa pandemia, essa busca de organizar também usando a tecnologia, porque como que o coordenador vai acompanhar se o professor tá lá na casa dele. Então aí começou o trabalho com portfólio, pelo *one drive*, na própria plataforma do *teams*¹². Tem coordenador e diretor que

¹² *Teams* é um aplicativo que faz parte do pacote Microsoft 365, que oferece meios para viabilizar a aprendizagem online, com ferramentas que promovem a interação entre estudantes e professores. O aplicativo *Teams* é uma multiplataforma que pode ser utilizada a partir de um desktop (computador pessoal), notebook, tablet ou dispositivo móvel (celular).

tá fazendo o portfólio dele na própria plataforma do *teams* e os professores também estão fazendo a criação de canal que tá dentro do *teams*. Aí eles separaram pra ficar mais fácil as reuniões pedagógicas, o contato com a família, foi separado por canais temáticos para acompanhar melhor cada um. Então, aí não tem a previsão de seletivo pra o inglês. No polo inteiro, só quem tinha formador de inglês era aqui.

3- O que você acha de eu oferecer um curso online para os professores de LI?

A gente precisa muito essa parceria com a Unemat, mas eu vejo que eu não sei na atual conjuntura, porque ó, nós fizemos uma formação que foi bem puxada, ainda bem que a avaliação foi bacana, mas a gente percebe assim que tem muito, muito trabalho, entendeu? Nós fizemos uma formação de 60 horas, teve o primeiro bloco de 20 horas, o segundo bloco é de 40. O primeiro bloco era mais pra conhecer o *teams*, a plataforma que eles iam trabalhar. E o segundo bloco já era mais produção de material, esse trabalho mais duro. Até que no final, na socialização deu até gosto de ver o povo falando. Tipo assim, da forma que eles estavam vendo e como que chegaram no final com outro olhar. Foi bem legal a avaliação. Nós temos todas as avaliações desses cursos formativos que a gente tá fazendo pelo *forms* e aí, eu não sei, fiquei pensando, porque é uma necessidade, mas vamos deixar o curso online pro ano que vem então. Agora o CEFAPRO voltou a produzir material, mas não tira a responsabilidade da escola, de cada professor produzir o material. Porque essa produção de material levou o povo a muito trabalho, porque o que se tem de costume na escola, pegar o livro didático e produzir e dar a aula. E na produção do material não, ele tem que construir o material da ciência da natureza, da matemática, de tudo. Então, o professor entrou em choque, só que muitos no final comentaram que isso aí possibilitou eles ter um material mais próximo da realidade. Então foi gratificante, né. Mas eu não sei, podemos ver, o que precisar. Porque as formações de inglês nós tivemos muito pouco, atendia naquela jornada, nada de algo paralelo, só naquela jornada. Porque a jornada já era pelo que a gente tinha aqui, então tem que ver.

Talvez por ser da Unemat, alguém que está no doutorado, as vezes pode ser...

Não sei como é o projeto, (tecnologias no ensino e aprendizagem de LI) não é ruim não. A gente pode fazer.

O que eu vejo é que tem fragilidade na língua inglesa, se tem na língua portuguesa que é a língua nossa, você imagina numa língua estrangeira. Os próprios professores não falam inglês. Querendo ou não, nós temos fragilidade também no CEFAPRO. Precisaria de muita formação mesmo, de uma formação que eu acho que falta mesmo é a questão da comunicação, que é

conversar. Que o professor trabalha na sala de aula o que? Ele fica lá, I am, you are, só verbo to be e o guri sai da escola sem saber o verbo. Se ele colocasse um diálogo entre um aluno e outro, eu já trabalhei inglês na quinta série, trabalhei muito a questão de diálogo, se apresentando, e depois se vai explicar aquilo que tá lá, né, não solto, então tem fragilidade, como tem na nossa língua portuguesa.

4- A SEDUC dá alguma formação para os formadores do CEFAPRO?

Já teve formação por área lá da SEDUC, né, mas assim falar que é só do inglês ou só não sei do que, nunca ouvi falar disso não, não tem.

Esse ano o nosso CEFAPRO tá cumprindo política de estado, nosso projeto mesmo, estou até mexendo nele, nosso PPDC, que, com base no nosso diagnóstico nós pensamos em algumas ações. Não teve como, porque com que a gente vai fazer a formação. Aí nós tivemos que atender metodologias ativas, fizemos uma formação de metodologias ativas a nível de estado, todo CEFAPRO caminha na mesma direção, mesmo projeto no estado. Aí depois veio sobre o teams a nível de estado também. E teve agora o de produção de material a nível de estado. O CEFAPRO do Mato Grosso já teve várias formas de caminhar, depende de quem tá na política ali na frente. Em 2016 não foi atendido nenhum professor de português, porque alguém lá, aí o que se fez? Pára tudo. Vamos estudar, então ninguém podia sair pra fazer formação. Foi justo o ano que não teve formação. Se teve foi uma ou duas, mas pela equipe gestora. Aí nós tivemos outra que foi a menina dos olhos do CEFAPRO era a sala de educador na escola. Depois já deixou de ser, já era jornadas formativas, que nós já tivemos várias jornadas formativas. É bom? É. Nós fizemos em 2017 e 2018 e de muita gente, porque a gente atende município e estado de 2 ou 3 dias. Aqui a gente fazia de 1 dia todo, mas quando a gente a pra fora ficava 2 dias só pra isso. Então, nós já tivemos várias formas de se trabalhar. E aí a gente viu o resultado, o que o resultado que o povo quer ver é o resultado do SAEP. Tio assim, tá fazendo isso aqui, mas qual é o resultado que saiu? Só que a gente sabe que essa avaliação também não mede assim, e aí? Mas você sabe que as políticas vêm em torno disso aí.

APENDICE F
QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES

Pesquisa Sobre as Práticas de Formação Continuada de Professores da Área de Língua Inglesa do Polo CEFAPRO/Pontes e Lacerda.

Prezad@ Professor@,

Meu nome é Carmem Zirr Artuzo, professora de Língua Inglesa do Campus de Pontes e Lacerda/UNEMAT, Curso de Letras e doutoranda do Curso de Pós-Graduação em Linguística da UNEMAT, na linha de pesquisa Práticas Sociais da Linguagem da área da Linguística Aplicada, sobre a orientação do professor Dr. Valdir Silva. Minha pesquisa tem por objetivo investigar os processos de práticas de formação continuada dos professores da área de Língua Inglesa do Polo CEFAPRO/Pontes e Lacerda. Nessa direção, tenho o prazer de convidar você para participar de minha pesquisa, respondendo o presente questionário e contribuindo para que eu possa, com base nas informações aferidas, conhecer melhor as ações propostas pelo CEFAPRO, saber suas opiniões e sugestões para tais ações e, juntos, trabalharmos na construção de proposições de formação continuada ainda mais eficaz e alinhada com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no que concerne às práticas de ensino de Língua Inglesa. O sucesso dessa pesquisa e dos propósitos a ela relacionadas depende muito de sua preciosa colaboração. Observo que, por questões éticas, nenhuma informação que possa identifica-l@ será utilizada nesse questionário. Um forte abraço e muito obrigada por participar dessa pesquisa.

Profª. Ms. Carmem Zirr Artuzo

QUESTÕES

1- Gênero:

() Masculino

() Feminino

() LGBT

() Prefiro não informar

2- Cor/raça:

3- Qual é sua idade?

4- Em qual instituição concluiu sua graduação?

() UNEMAT/presencial

() UNEMAT/EAD

() UFMT/presencial

() UFMT/EAD

() Instituição privada/presencial

() Instituição privada/EAD

5- Ano em que se graduou:

6- Você é licenciado em Língua Inglesa?

() Sim

() Não

7- Como você avalia o seu curso de graduação para a sua formação como professor@ de Língua Inglesa? Justifique:

() Péssimo

() Ruim

() Regular

() Bom

() Ótimo

8- Qual é o seu nível de qualificação?

() Especialista

() Mestre

() Doutor

9- Qual é o seu regime de trabalho?

() Contratado

() Efetivo

10- Você ingressou na carreira docente no último concurso público?

() Sim

() Não

11- Há quanto tempo você é professor na área de Língua Inglesa na Educação Básica?

12- Você ministra aulas para alunos em quais anos (do ensino fundamental, médio, EJA, etc)?

13- Como você avalia o seu nível de proficiência em Língua Inglesa, em relação a compreensão oral?

() Ruim

() Regular

() Bom

() Ótimo

14- Como você avalia o seu nível de proficiência em Língua Inglesa, em relação a fala?

() Ruim

() Regular

() Bom

() Ótimo

15- Como você avalia o seu nível de proficiência em Língua Inglesa, em relação a escrita?

() Ruim

() Regular

() Bom

() Ótimo

16- Como você avalia o seu nível de proficiência em Língua Inglesa, em relação a leitura?

- Ruim
- Regular
- Bom
- Ótimo

17- Você tem acesso à internet em casa?

- Sim
- Não

18- Você tem celular Smartphone?

- Sim
- Não

19- Com que frequência você utiliza a internet como fonte de pesquisa na preparação de suas aulas?

- Sempre
- Quase sempre
- Nunca
- Raramente

20- Você participou de algum programa de Formação Profissional presencial ou a distância que integra as tecnologias digitais no ensino de línguas? Quais?

- 50%
- 60%
- 70%
- 80%
- 90%
- 100%

21- De que maneiras você integra as tecnologias digitais e a internet no processo de ensino da Língua Inglesa?

22- Do total de alunos com os quais trabalha, qual é o percentual estimado que tem Smartphone?

23- Quais são as condições tecnológicas da escola em que trabalha (conexão à internet, tipos de conexão, biblioteca integradora, *wi-fi*, etc)?

24- O acesso à internet na sua escola é disponível para:

() Alunos, professores e secretaria

() Apenas para os professores e secretaria da escola

() Apenas para a secretaria da escola

25- Na escola em que trabalha é permitido o uso do celular em atividades de ensino de Língua Inglesa no espaço da sala de aula?

() Sim

() Não

26- Você participa dos cursos de formação continuada do CEFAPRO?

() Sempre

() Quase sempre

() Nunca

() Raramente

27- Em que cidade do polo CEFAPRO você trabalha?

() Pontes e Lacerda

() Campos de Júlio

() Comodoro

() Conquista D'Oeste

() Figueirópolis D'Oeste

- () Jauru
- () Nova Lacerda
- () Rondolândia
- () Vale de São Domingos
- () Vila Bela da Santíssima Trindade

28- Em que formato são oferecidos os cursos de formação continuada no CEFAPRO?

- () Presenciais
- () Semi-presenciais
- () A distância

29- Descreva em que medida as formações continuadas do CEFAPRO contribuem para a sua formação de professor@ de Língua Inglesa?

30- Na formação continuada no CEFAPRO, há atividades que visem contribuir com a integração das tecnologias digitais em suas práticas de ensino como recomenda a BNCC?

31- No seu ponto de vista quais são as contribuições da BNCC para as práticas de ensino e de aprendizagem de Língua Inglesa?

32- Outras observações:

APÊNDICE G

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto de pesquisa: AS DINÂMICAS DAS PRÁTICAS DE FORMAÇÃO (DES)CONTINUADA DE LÍNGUA INGLESA NO PÓLO CEFAPRO DE PONTES E LACERDA - MT: UM ESTUDO DE CASO NA PERSPECTIVA DOS SISTEMAS DINÂMICOS COMPLEXOS

Pesquisador Responsável: Prof^ª. Me. Carmem Zirr Artuzo

Orientador: Prof. Dr. Valdir Silva.

Você está sendo convidada para ser participante voluntário do Projeto de pesquisa intitulado “As dinâmicas das práticas de Formação (Des)continuada de Língua Inglesa do CEFAPRO-Polo de Pontes e Lacerda - MT: Um estudo de caso na perspectiva dos Sistemas Dinâmicos Complexos”, vinculado à linha de pesquisa Estudos de Processos de Práticas Sociais da Linguagem do Programa de Pós-Graduação em Linguística PPGL/UNEMAT.

Equipe de Pesquisa: Carmem Zirr Artuzo

Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Caso se sinta esclarecida sobre as informações que estão neste Termo e aceite fazer parte do estudo, peço que assine ao final deste documento, em duas vias, sendo uma via sua e a outra da pesquisadora responsável pela pesquisa. Saiba que você tem total direito de não querer participar.

O trabalho tem por objetivo compreender pelo viés da Teoria da Complexidade, como ocorre o processo de formação continuada dos professores de Língua Inglesa da Educação Básica, desenvolvido pelo órgão estadual CEFAPRO, na cidade de Pontes e Lacerda – MT, bem como investigar quais são as políticas públicas de formação continuada para os professores.

Ao aceitar fazer parte desta pesquisa, a participante deverá compartilhar os materiais utilizados nas formações continuadas de Língua Inglesa, bem como, participar de conversas que serão gravadas com a pesquisadora no smartphone. A coleta desse material acontecerá entre fevereiro de 2019 até março de 2020. Dia e hora dos encontros serão previamente negociados entre a participante e a pesquisadora, de acordo com a disponibilidade de ambas. Apenas o áudio das conversas será utilizado para fins de pesquisa. Após a transcrição dos diálogos, as conversas ainda serão guardadas. Também assistirei os encontros de Formação Continuada da área de Língua Inglesa durante um semestre. Qualquer item que identifique os sujeitos tanto nos materiais, quanto nas conversas gravadas será omitido ou substituído (no caso de nomes de pessoas que possam facilitar sua identificação, nomes fictícios serão atribuídos). Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim as identidades serão preservadas.

Os riscos de participação nesta pesquisa envolvem desconfortos de ordem emocional: reações emocionais negativas que poderão se manifestar quando a participante compartilhar, por exemplo, histórias profissionais ou pessoais relatadas nas conversas com a pesquisadora. Nesse caso, a gravação será interrompida imediatamente se assim for mais confortável. A participante

poderá procurar a pesquisadora para conversar e contar com todo o suporte emocional que for possível lhe oferecer pela própria pesquisadora e no âmbito da universidade.

Pode haver vazamento de informações confidenciais, uma vez que as conversas serão armazenadas no computador. A quebra de sigilo por vazamento de informações involuntárias pode ser um risco à participante, mas todo cuidado será tomado para que isso não ocorra, para isso utilizarei a substituição constante de senhas do computador e a utilização de senha forte na conta de e-mail. Informo que todos os dados ficarão armazenados na memória do computador particular da pesquisadora e em arquivo Drive (nuvens) durante 5 anos. Dessa maneira, mesmo que o computador seja invadido ou o notebook furtado ou roubado, esclareço que os dados fornecidos pelos participantes estarão protegidos por códigos, pseudônimos, como informado acima e a identificação de quem forneceu torna-se, praticamente, impossível.

Outro possível risco é o desgaste pelo tempo que utilizaremos para realização das conversas, neste caso, buscarei utilizar uma duração confortável que será de aproximadamente 1 hora.

Os benefícios de participação nesta pesquisa incluem: contribuir para uma melhor compreensão das proposições de formação continuada de professores de Língua Inglesa, em especial do CEFAPRO de Pontes e Lacerda - MT; a oportunidade de repensar a prática de formação continuada, a partir de discussões, bem como, com sugestões de leituras de alguns textos; pretendemos contribuir com a comunidade apresentando propostas de cursos de formação continuada que sejam promovidos por meio das tecnologias digitais em benefício do processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa; contribuir para a divulgação da pesquisa científica em Linguística Aplicada no âmbito de práticas sociais;

Os dados obtidos ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por este projeto e poderão ser reutilizados para outros estudos e publicações científicas.

Esclareço que o resultado da pesquisa será divulgado pela pesquisadora à participante e em eventos científicos, que se compromete em resguardar a identificação de todos os participantes, com a utilização de pseudônimos ou códigos nos escritos e em apresentações orais.

Os participantes não terão nenhuma despesa ou ganho ao participar da pesquisa e poderão retirar sua concordância na continuidade da pesquisa a qualquer momento.

Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente da participação no estudo, os voluntários poderão pleitear indenização, segundo as determinações do Código Civil (Lei nº 10.406 de 2002) e das Resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.

O nome dos participantes será mantido em sigilo, assegurando assim a sua privacidade, e se desejarem terão livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que queiram saber antes, durante e depois da sua participação.

Qualquer dúvida, pedimos a gentileza de entrar em contato com Carmem Zirr Artuzo, pesquisadora responsável pela pesquisa, na Avenida Mato Grosso, 2279. Bairro São José. Pontes e Lacerda – MT. Ou pelo telefone: (65) 999656355, e-mail: carmemza@unemat.br, ou com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa-CONEP, telefone (61) 3315.5877, e-mail: conep@saude.gov.br.

Eu, _____, RG nº _____
declaro ter sido informado e concordo em ser participante do Projeto de pesquisa acima
descrito.

Pontes e Lacerda, 15 de janeiro de 2019.

Assinatura do participante
Prof.^a Esp. ...



Assinatura do responsável por obter o consentimento
Carmem Zirr Artuzo

APÊNDICE H
AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE 2019



GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO
 Secretaria de Estado de Educação

Superintendência de Políticas de Desenvolvimento Profissional - SPDP
 Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica - CEF,
 Av. Minas Gerais, 1359 - Jd. Primavera - Pontes Lacerda - CEP 78 250-000
 E-mail: PLA.cefapro@educacao.mt.gov.br - Fone/fax (65) 3266-451

AVALIAÇÃO DO CURSO DE LÍNGUA INGLESA TECENDO A ORALIDADE, LEITURA E ESCRITA COM FOCO NAS METODOLOGIAS ATIVAS Município: Pontes e Lacerda- MT Local de Realização: Cefapro	
Dê sugestões de procedimentos metodológicos para aula de Língua Inglesa.	
Dentre os eixos (oralidade, leitura, escrita, conhecimento linguística e dimensão intercultural) quais você mais utiliza em seu planejamento?	
Quais eixos você gostaria de se aprofundar?	
Quais foram as contribuições da formação para você?	
Quais são suas sugestões para as próximas formações?	