



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

LUCIANE MIRANDA FARIA

**O SISTEMA COMPLEXO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO
CONTINUADA DE MATO GROSSO (1998–2022): EFEITOS DA PANDEMIA NA
(DES)APROPRIAÇÃO DA DIMENSÃO TECNOLÓGICA PELOS FORMADORES
DE LÍNGUA PORTUGUESA**

CÁCERES–MT

2023

LUCIANE MIRANDA FARIA

**O SISTEMA COMPLEXO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO
CONTINUADA DE MATO GROSSO (1998–2022): EFEITOS DA PANDEMIA NA
(DES)APROPRIAÇÃO DA DIMENSÃO TECNOLÓGICA PELOS FORMADORES
DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Linguística (PPGL) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), como requisito para obtenção do título de doutora em Linguística, sob a orientação do Prof. Dr. Valdir Silva (in memoriam) e da Prof.^a Dra. Bárbara Cristina Gallardo.

CÁCERES–MT

2023

Ficha catalográfica elaborada pelo Setor de Processamento Técnico da Divisão de Biblioteca da UNEMAT
Catalogação de Publicação na Fonte. UNEMAT - Unidade Padrão

Faria, Luciane Miranda.

O SISTEMA COMPLEXO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE MATO GROSSO (1998-2022): EFEITOS DA PANDEMIA NA (DES)APROPRIAÇÃO DA DIMENSÃO TECNOLÓGICA PELOS FORMADORES DE LÍNGUA PORTUGUESA / Luciane Miranda Faria. - Cáceres, 2023.
230f.: il.

Universidade do Estado de Mato Grosso, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM LINGÜÍSTICA DA UNEMAT, CÁCERES.

Orientador: GALLARDO, BÁRBARA CRISTINA.

1. Sistema de políticas públicas de formação continuada. 2. Pandemia de covid-19. 3. Tecnologias digitais. 4. Entropia dos CEFAPROs. 5. Auto-organização das DREs. I. GALLARDO, BÁRBARA CRISTINA. II. Título.

UNEMAT / MTSCB

CDU 81-13

LUCIANE MIRANDA FARIA

**O SISTEMA COMPLEXO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO
CONTINUADA DE MATO GROSSO (1998–2022): EFEITOS DA PANDEMIA NA
(DES)APROPRIAÇÃO DA DIMENSÃO TECNOLÓGICA PELOS FORMADORES
DE LÍNGUA PORTUGUESA**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Bárbara Cristina Gallardo, UNEMAT
Orientador(a)

Profa. Dra. Ana Carolina de Laurentiis Brandão, UNEMAT
Examinador Interno

Profa. Dra. Elizangela Patrícia Moreira da Costa, UNEMAT
Examinador Interno

Prof. Dr. Vicente Aguiar Parreiras, CEFET/MG
Examinador Externo à Instituição

Profa. Dra. Walkyria Alydia Grahl Passos Magno e Silva, UFPA
Examinador Externo à Instituição

APROVADA EM: 05/10/2023

DEDICATÓRIA

Ao meu querido pai, Antônio da Costa e Faria (in memoriam), minha inspiração, e à minha mãe, Maria de Lourdes, deixo aqui eternizado o quanto vocês são importantes na minha trajetória, pois me ensinaram a ler o mundo e incentivaram as minhas primeiras leituras das palavras e os meus escritos. Dedico a vocês, paizinho e mãezinha, esta importante conquista acadêmica!

Ao meu esposo Juliano, por ser meu eterno parceiro. Com você, a vida é mais leve e significativa. A paciência, a resiliência, as palavras de incentivo e o carinho despendidos a mim nos meus dias mais atarefados, em decorrência da produção da tese e do que precedeu a entrega deste trabalho, representam o amor cuidadoso e o quanto os nossos sonhos e metas nos entrelaçam e integram. Eu te amo, meu amor!

À minha filha Juliana, luz do meu viver, minha pedra preciosa. Você é o coração que bate fora do meu peito. Mamãe te ama, Juju!

AGRADECIMENTOS

Nas condições iniciais à produção deste trabalho, as primeiras pessoas a acreditarem e que me apoiaram foram meu esposo e minha filha, que suportaram esses anos de privações nos finais de semana. Penso que, sem a força, a compreensão e a resiliência da minha família, a conclusão desta pesquisa não seria possível porque foi feita em serviço.

Agradeço ao meu orientador Prof. Dr. Valdir Silva (in memoriam), pela confiança no meu projeto pessoal e profissional e por suas orientações, que foram retroalimentando e integrando as minhas decisões e produções. Embora a sua missão tenha se encerrado neste plano, tão prematuramente, antes da finalização do nosso trabalho, os seus ensinamentos e o seu legado sobre a Linguística Aplicada, a teoria da complexidade, a amizade e a importância da família serão perpetuados por todos que o amavam, em especial, pelos seus orientandos. Que Deus lhe conceda a paz e o descanso eterno!

Não posso deixar de agradecer o cuidado, a sensibilidade e a generosidade da Prof.^a Dra. Bárbara Cristina Gallardo, que dispôs de seu precioso tempo para os nossos encontros de orientação, que foram muito importantes, uma vez que a produção da tese costuma ser uma trajetória muito solitária.

Quero registrar que nada disso seria possível se não fossem os encontros e contribuições dos professores, colegas e amigos da linha de pesquisa, em especial, Adson, Carmem, Maribel, bem como da parceria do Itamar, da Roseli e de seu esposo Reginaldo, grandes amigos que o doutorado agregou à minha vida.

Agradeço pelas trocas de experiências e pela parceria das colegas e amigas do Centro de Formação e Atualização do Profissionais da Educação/Diretoria Regional de Educação (CEFAPRO/DRE), polo Cáceres, especialmente à prima Estela S. Furrer, pelas preciosas dicas, e aos formadores colaboradores, que me oportunizaram o delineamento da dinâmica sistêmica da formação continuada do estado de Mato Grosso.

Enfim, agradeço a todas as pessoas que estiveram ao meu lado e que contribuíram, direta e indiretamente, para a produção e a conclusão deste trabalho, que se tornaram possíveis pelos processos de interações, retroações, ordem, desordem e imprevisibilidades do percurso da pesquisa.

A todos e todas, minha eterna gratidão!

EPÍGRAFE

“[...] Pesquisar um fenômeno que ocorre sempre da mesma maneira, dentro dos mesmos padrões de regularidade, já é um desafio para o pesquisador. Estudar um fenômeno que muda entre o início e o fim da própria pesquisa é um desafio bem maior; quando termina o estudo, o objeto inicial já se transformou em algo diferente. A mobilidade desse objeto exige, portanto, um paradigma de pesquisa altamente adaptável, que seja capaz de incorporar essas mudanças no momento em que elas ocorrem, uma espécie de “just in time” metodológico. Daí, o grande desafio da pesquisa em Linguística Aplicada.” (Leffa, 2001, p. 3–4, grifo do autor).

RESUMO

Este é um trabalho de tese que aborda a dinâmica complexa do sistema de políticas públicas de formação continuada durante a pandemia, com enfoque na dimensão tecnológica. A pesquisa foi pautada na abordagem dos Sistemas Dinâmicos Complexos, com o objetivo de compreender como a tecnologia foi concebida no plano de formação da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, considerando o subsistema formador de língua portuguesa dos CEFAPROs/DREs-MT. Buscou-se analisar as adaptações e a emergência de novos modelos e funcionamentos institucionais do sistema, apresentando, como fundamentação, um quadro teórico embasado em diversos autores da educação e da linguagem. Os dados foram coletados utilizando o método de pesquisa documental para delinear a dinâmica da política de formação mato-grossense, ao longo de duas décadas representativas, que marcam as condições iniciais de criação dos CEFAPROs, em 1998, até a sua entropia e auto-organização das DREs em 2022. De forma integrada, para a geração de dados, também foram aplicados questionários aos formadores via Google Forms. A análise dos dados, referenciada na Teoria Fundamentada nos Dados, permitiu o delineamento do perfil dos formadores e a identificação das principais categorias e subcategorias relacionadas à infraestrutura tecnológica e à organização pedagógica da formação continuada de professores mato-grossenses. Os resultados indicaram que o CEFAPRO apresenta estabilidade, mas com falhas, enquanto a DRE representa a auto-organização do sistema. A pandemia foi um ponto de mudança que possibilitou a implementação do espectro político-ideológico neoliberal e capitalista, do qual emerge a formação constituída na lógica da performatividade, que aproxima cada vez mais o público do privado, sustentado por uma ordem econômica glocal, resultando em novos comportamentos, que incluem a plataformização da formação continuada da ordem do monitoramento e do controle.

Palavras-chave: Sistema de políticas públicas de formação continuada. Pandemia de covid-19. Tecnologias digitais. Entropia dos CEFAPROs. Auto-organização das DREs.

ABSTRACT

This is a thesis that deals with the complex dynamics of the system of public policies for continuing education during the pandemic, focusing on the technological dimension. The research was based on the Complex Dynamic Systems approach, with the aim of understanding how technology was conceived in the training plan of the Mato Grosso State Department of Education, considering the Portuguese language training subsystem of Centers of Formation and Updating of the Professionals of the Basic Education/Regional Education Directions of Mato Grosso (CEFAPROs/DREs-MT – Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação/Diretorias Regionais de Educação de Mato Grosso in Portuguese). The aim was to analyze the adaptations and the emergence of new models and institutional workings of the system, presenting a theoretical framework based on different pedagogical and linguistic authors. The data were collected using the documentary research method to outline the dynamics of Mato Grosso's educational policy over two representative decades, from the initial conditions of the creation of the CEFAPROs in 1998 to their entropy and the self-organization of the DREs in 2022. To generate data, questionnaires were also sent to trainers via Google Forms. The data analysis, based on grounded theory, made it possible to outline the profile of the trainers and to identify the main categories and subcategories related to the technological infrastructure and pedagogical organization of teacher training in Mato Grosso. The results show that CEFAPRO is stable but deficient, while the DRE represents the self-organization of the system. The pandemic was a turning point that made it possible to implement the neoliberal and capitalist political-ideological spectrum, from which emerges a training constituted in the logic of performativity, which brings the public and the private ever closer together, supported by a glocal economic order, resulting in new behaviors, including the plataformization of training in the order of monitoring and control.

Keywords: System of public policies for continuing training. COVID-19 Pandemic. Digital technologies. Entropy of CEFAPROs. Self-organization of the DREs.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

A	Artes
ADEPE	Avaliação Diagnóstica do Ensino Público Estadual
AVA	Ambientes Virtuais de Aprendizagem
AVALIA	Sistema de Avaliação Educacional de Mato Grosso
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAED	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBA	Ciclo Básico de Aprendizagem
CEFAM	Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEFAPRO	Centro de Formação e Atualização do Profissionais da Educação
CEFOR	Centro de Formação Permanente de Professores
CEPIEP	Curso de Especialização para Professores de Inglês da Escola Pública
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.
CNRS	Centre National de La Recherche Scientifique
COADM	Coordenadoria Administrativa e Financeira
COFOR	Coordenadoria de Formação Continuada
COGER	Coordenadoria de Gestão Escolar e Rede
COGPE	Coordenadoria de Gestão de Pessoas
COIPT	Coordenadoria de Infraestrutura, Patrimônio e Tecnologia da Informação
COPED	Coordenadoria Pedagógica
CUR	Campus Universitário de Rondonópolis
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
DRC	Documento Referencial Curricular
DRE	Diretoria Regional de Educação
EAD	Educação à Distância
EF	Educação Física
ERE	Ensino Remoto Emergencial
FC	Formação Continuada
FCRE	Formação Continuada Remota Emergencial
FPDEJA	Fórum Permanente de Discussões da Educação de Jovens e Adultos

FGV	Fundação Getúlio Vargas
FINEP	Financiadora de Estudos e Projeto
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDESCOLA	Fundo de Fortalecimento da Escola
GET	Grupo de Estudos e Trabalho
GFO	Gestão da Formação
IES	Instituições de Ensino Superior
LA	Linguística Aplicada
LD	Letramento Digital
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
LE	Língua Espanhola
LI	Língua Inglesa
LINTECLA	Grupo de Pesquisa/CNPq Linguagem, Tecnologia e Contemporaneidade em Linguística Aplicada
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação
NDPE	Núcleo de Desenvolvimento Profissional na Escola
NTE	Núcleo de Tecnologia Educacional
NTIC	Novas Tecnologias da Informação e Comunicação
OC	Orientações Curriculares
ODA	Objetos Digitais de Aprendizagens
ODEA	Objeto Digital de Ensino e Aprendizagem
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento Escolar
PEIP	Projeto de Estudos e Intervenção Pedagógica
PGR	Programa de Gestão para Resultados
PPGL	Programa de Pós-Graduação em Linguística
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROFORMAÇÃO	Programa de Formação de Professores em Exercício

PROFTAAE	Projeto de Formação Contínua dos Profissionais Técnicos e Apoio Administrativos Educacionais
PROINFO	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
SAC	Sistemas Adaptativos Complexos
SAGE	Secretaria Adjunta de Gestão Educacional
SAGP	Secretaria Adjunta de Gestão de Pessoas
SDC	Sistemas Dinâmicos Complexos
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação
SEED	Secretaria de Educação a Distância
SIGEDUCA	Sistema Integrado de Gestão Educacional
SINTEP	Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público de Mato Grosso
SPDP	Superintendência de Políticas de Desenvolvimento Profissional
SURE	Superintendência de Relacionamento Escolar
TC	Teoria da Complexidade
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TFD	Teoria Fundamentada nos Dados
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
TMD	Tecnologias e Mídias Digitais
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UNEMAT	Universidade Estadual de Mato Grosso

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Os sete princípios do pensamento complexo de Morin (1999)	39
Figura 2 – Características do sistema complexo	48
Figura 3 – Mapa dos CEFAPROs/MT (2013).....	61
Figura 4 – Mapa das DREs.....	88
Figura 5 – Organização da COFOR/DREs-MT (2022–2023).....	89
Figura 6 – Etapas de codificação propostas por Strauss e Corbin (1990).....	104
Figura 7 – TFD: sistematização das fases de codificação dos dados.....	106
Figura 8 – <i>Balcony</i> : a representação dos subsistemas	122
Figura 9 – Metáfora do rizoma na formação de professores mato-grossenses	126
Figura 10 – Fluxo de formação continuada (2023).....	174

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Evolução do IDEB/MT	80
Gráfico 2 – Formadores da área da linguagem versus unidade de CEFAPRO	110
Gráfico 3 – Qualificação – Formadores 2020	112
Gráfico 4 – Qualificação – Formadores 2022	112
Gráfico 5 – Tempo de atuação do formador (2020)	115
Gráfico 6 – Tempo de atuação do formador (2022)	116
Gráfico 7 – Regime de trabalho dos formadores em 2020.....	150
Gráfico 8 – Regime de trabalho dos formadores em 2022.....	151
Gráfico 9 – Recursos de interação sociopedagógica – 2020.....	152
Gráfico 10 – Recursos de interação sociopedagógica – 2022.....	152
Gráfico 11 – Demandas de trabalho dos professores formadores na pandemia.....	158

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Formações continuadas e/ou (des)continuadas envolvendo professores de língua portuguesa do estado de MT (2010 a 2015).....	63
Quadro 2 – Orientações para a elaboração dos projetos de formação continuada – 2003 a 2022	67
Quadro 3 – Formação continuada e desenvolvimento profissional.....	69
Quadro 4 – Planejamento da formação continuada para o ensino de língua portuguesa – BNCC/DRC–MT (2019).....	78
Quadro 5 – Decretos	98
Quadro 6 – Leis	98
Quadro 7 – Portaria.....	98
Quadro 8 – Resolução Normativa.....	99
Quadro 9 – Orientativos	99
Quadro 10 – Diretrizes	100
Quadro 11 – Planos de Educação	100
Quadro 12 – Publicações periódicas	100
Quadro 13 – Repositório institucional	101
Quadro 14 – Total de formadores da área de linguagem dos CEFAPROs/MT (2019)	109
Quadro 15 – Formadores 2020	113
Quadro 16 – Formadores 2022	113
Quadro 17 – Codificação dos participantes da pesquisa – 2020 e 2022.....	118
Quadro 18 – Amostragem inicial – Ponto de partida: o grupo investigado	120
Quadro 19 – Amostragem teórica – Organização administrativa e pedagógica da formação continuada	120
Quadro 20 – Conexão de internet, equipamentos e espaços: suficientes e insuficientes.....	135
Quadro 21 – Subcategorias: infraestrutura tecnológica	143

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
1.1 DELIMITAÇÃO DA PESQUISA.....	17
1.2 ESTADO DO CONHECIMENTO: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUAS E COMPLEXIDADE.....	19
1.3 AS LACUNAS DE INVESTIGAÇÃO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS	27
1.4 JUSTIFICATIVA DA PESQUISADORA PARA O INTERESSE NO TEMA DA PESQUISA.....	28
1.5 BASE TEÓRICA E PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	29
1.6 OBJETIVOS	31
1.6.1 Objetivo geral.....	31
1.6.2 Objetivos específicos.....	31
1.7 ORGANIZAÇÃO DA TESE.....	32
CAPÍTULO II	35
CONDIÇÕES INICIAIS: RACIONALIDADE CLÁSSICA E COMPLEXIDADE DO REAL.....	35
2.1 COMPLEXIDADE	38
2.2 A LINGUÍSTICA APLICADA E O ESTUDO DA LINGUA(GEM).....	43
2.3 O ECOSISTEMA COMPLEXO DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O ENSINO DE LÍNGUAS	47
2.4 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA MATO-GROSSENSES: REDES E (AUTO)ORGANIZAÇÃO RIZOMÁTICAS.....	49
2.5 O CICLO DE FORMAÇÃO HUMANA EM MATO GROSSO: A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA E AS IMPREVISIBILIDADES	58
2.6 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE MATO GROSSO E A PORTARIA N.º 161/2016/GS/SEDUC/MT	65
2.7 ORIENTATIVOS, PROJETOS E PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA ..	67
2.8 AS POLÍTICAS DE IMPLANTAÇÃO E DE IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC E A FORMAÇÃO CONTINUADA.....	75
2.9 SISTEMA DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA PANDEMIA.....	76

2.10 A IMPLEMENTAÇÃO DO DOCUMENTO DE REFERÊNCIA CURRICULAR PARA MATO GROSSO E A CULTURA DIGITAL: A EMERGÊNCIA DE NOVOS MODELOS	82
2.11 A CRIAÇÃO DAS DIRETORIAS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO – DRES-MT.....	84
CAPÍTULO III.....	93
METODOLOGIA	93
3.1 A ABORDAGEM QUALITATIVA INTERPRETATIVA	94
3.2 PESQUISA DOCUMENTAL	96
3.3 PESQUISA FUNDAMENTADA EM DADOS: HISTÓRICO E DEFINIÇÃO DA TFD	101
3.3.1 Codificação aberta: condições iniciais da análise.....	104
3.3.2 Codificação axial: formação de conceito	105
3.3.3 Codificação seletiva: mudança e integração do conceito	105
3.4 A TFD NA COMPREENSÃO DO SISTEMA DE POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE MATO GROSSO	106
3.5 A CONSTITUIÇÃO DOS DADOS.....	107
3.6 A SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA: FORMADORES DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	109
3.6.1 Perfil dos formadores de língua portuguesa – 2020 e 2022.....	111
3.6.2 Demonstrativo de qualificação dos formadores	111
3.6.3 Demonstrativo de idade, cor/raça e gênero dos formadores 2020 e 2022.....	113
3.6.4 Tempo de atuação do formador de língua portuguesa	115
3.7 CONTEXTUALIZAÇÃO DA APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO DO GOOGLE FORMS	117
3.8 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS	119
CAPÍTULO IV.....	121
APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	121
4.1 O SUBSISTEMA DE FORMADORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: A DINÂMICA DO PAPEL INSTITUCIONAL	121
4.2 AMOSTRAGEM TEÓRICA: ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA E PEDAGÓGICA DA FORMAÇÃO CONTINUADA – CEFAPROs/DRES-MT	129
4.2.1 Codificação inicial e codificação axial da organização administrativa dos CEFAPROs (2020) – infraestrutura tecnológica	131

4.2.2 Codificação inicial e codificação axial da organização administrativa das DREs (2022) – infraestrutura tecnológica	138
4.2.3 Codificação seletiva da organização administrativa da formação continuada: inter-relação de categorias.....	144
4.3 AMOSTRAGEM TEÓRICA: AS TECNOLOGIAS NA ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA DA FORMAÇÃO CONTINUADA (2020–2022).....	149
4.3.1 Codificação inicial e codificação axial: o regime de teletrabalho e a (des)apropriação dos dispositivos interacionais pelos formadores na pandemia	150
4.3.2 Codificação seletiva da organização pedagógica da formação continuada: a inter-relação das categorias	171
4.4 LETRAMENTOS DIGITAIS E INCLUSÃO SOCIAL	176
CONCLUSÃO.....	182
REFERÊNCIAS.....	189
APÊNDICE A – PROJETOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE 2003 A 2022	203
APÊNDICE B – PLANEJAMENTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA BNCC/DRC-MT (2019)	215
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS FORMADORES – 2020 E 2022	223
APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	225

INTRODUÇÃO

1.1 DELIMITAÇÃO DA PESQUISA

O processo de globalização amplia o ciclo de informação e de comunicação, impactando a vida das pessoas e da sociedade nos diversos setores: trabalho, economia, administração, educação, saúde e lazer. Nesse processo, o tempo de vida dos produtos e das produções é medido em segundos, minutos, horas, dias, meses, e não mais em anos.

Na pandemia da covid-19¹, contexto de produção deste trabalho, sem compreender muito bem o que estava acontecendo, considerando a interdição de práticas interacionais na modalidade presencial, as organizações e as instituições dos diversos setores começaram a conviver com a necessidade de serem suficientemente ágeis para se reconfigurarem, a fim de atender às novas demandas.

Por conta disso, a máxima sobre a necessidade de se reinventar e o conceito de inovação, nos diferentes campos de atuação social, nunca fizeram tanto sentido, sendo necessários novos aprendizados pelas organizações, ou seja, as instituições e as pessoas, cotidianamente, foram se auto-organizando.

A Organização Mundial da Saúde (OMS), em 2019, classificou como pandemia o nível de transmissão do coronavírus, em razão do seu poder de contaminação e de letalidade, com consequências mortais para muitas pessoas por todo o planeta. Nesse contexto, cabe destacar ainda que, até o ano de 2020, ainda não havia vacinas!

Segundo Edgar Morin (2020), “a presente epidemia produz um festival de incertezas”, uma crise pandêmica, que transformou a relativa ordem em desordem, deixando reclusas milhares de pessoas em suas casas. Nesse sentido, a palavra de ordem planetária passou a ser: fique em casa!

Esse quadro, previsível para muitos, já havia sido anunciado por Bill Gates, na 19ª Conferência Internacional de Aids, realizada em 23 de julho de 2012, como também por

¹ Folha Informativa – COVID-19 (Doença causada pelo novo coronavírus) registra que: “Em 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi alertada sobre vários casos de pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China. Tratava-se de uma nova cepa (tipo) de coronavírus que não havia sido identificada antes em seres humanos. Ao todo, sete coronavírus humanos (HCoVs) já foram identificados: HCoV-229E, HCoV-OC43, HCoV-NL63, HCoV-HKU1, SARS-COV (que causa síndrome respiratória aguda grave), MERS-COV (que causa síndrome respiratória do Oriente Médio) e o, mais recente, novo coronavírus (que no início foi temporariamente nomeado 2019-nCoV e, em 11 de fevereiro de 2020, recebeu o nome de SARS-CoV-2). Esse novo coronavírus é responsável por causar a doença COVID-19.” (OPAS/OMS Brasil). Disponível em: <https://www.paho.org/en>. Acesso em: 24 abr. 2020.

compositores, pesquisadores, filósofos e estudiosos; enquanto, para outros, configurava-se como um fenômeno antes inimaginável, com efeitos imprevisíveis.

Sobre a imprevisibilidade, Morin (2015) diz que é importante destacar que, ainda que um sistema possa parecer ordenado, previsível e descrito de forma simples, as condições externas e as mudanças constantes não permitem previsões exatas com base em dados históricos, de forma que não é possível prever ou predizer o comportamento de um sistema complexo.

Essa questão também é reportada em uma das produções de Harari (2018), que diz:

No passado, adquirimos o poder de manipular o mundo a nossa volta e de remodelar o planeta inteiro, mas, como não compreendemos a complexidade da ecologia global, as mudanças que fizemos inadvertidamente comprometeram todo o sistema ecológico e agora enfrentamos um colapso ecológico. No século que vem a biotecnologia e a tecnologia da informação nos darão o poder de manipular o mundo dentro de nós e de nos remodelar, mas porque não compreendemos a complexidade de nossa própria mente as mudanças que faremos podem afetar nosso sistema mental de tal modo que ele também vai quebrar (Harari, 2018, p. 17).

Esse futuro descrito por Harari (2018) é agora! Em meio ao isolamento físico-social das pessoas, sem perspectiva de retorno às atividades cotidianas, muitas práticas sociais e formas de comunicação foram se modificando significativamente, considerando o alto percentual de pessoas conectadas à internet em todo o mundo.

Para colaborar com essa discussão e em consequência do quadro descrito anteriormente, eventos on-line passaram a se disseminar nas mídias digitais e redes sociais, tais como: lives, aulas remotas para alunos da educação básica e do ensino técnico e superior, formação contínua on-line para professores da educação básica, dicas de especialistas no Facebook, Instagram e Twitter, orientações pedagógicas em seminários e colóquios on-line. Desse modo, as tecnologias assumiram um papel fundamental no dia a dia das pessoas.

Epistemologicamente, a tecnologia é a integração da ciência, da técnica e da indústria (Morin, 2010). Em decorrência do processo recursivo estabelecido pela referida integração, como efeito dos diversos desafios postos ao campo da educação, linguagem e tecnologia, no contexto da pandemia, algumas questões foram apontadas e problematizadas e impulsionaram o presente trabalho.

Assim, as condições iniciais desta pesquisa, com foco na formação continuada da educação básica do estado de Mato Grosso, com base no subsistema de formadores de língua portuguesa, apresentam a descrição histórica dos processos formativos, desde 1998 até o período de isolamento, do ensino remoto, do sistema híbrido e da retomada das atividades

presenciais, em Mato Grosso e no país, ou seja, no contexto da pandemia de covid-19, que ocorreu concomitantemente ao processo de extinção dos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPROs)² e à institucionalização das Diretorias Regionais de Educação (DREs)³ em 2022.

É importante registrar que coadunamos com a abordagem “formação contínua” (cf. Sacristán, 1993; Marcelo Garcia, 1999; Imbernón, 2001; Libânio, 2002; Nóvoa, 2009, dentre outros), por significar uma ação que não se interrompe, pelo caráter dinâmico e evolutivo do sistema, isto é, a formação contínua nos remete ao avanço, à movimentação. Todavia, neste trabalho, optamos por utilizar “formação continuada”, visto que é o termo identificado nas fontes primárias⁴, analisadas ao longo da investigação, que versam sobre as políticas formativas mato-grossenses no percurso delimitado.

1.2 ESTADO DO CONHECIMENTO: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUAS E COMPLEXIDADE

O Estado do Conhecimento é uma metodologia de cunho restrito porque aborda estudos “apenas de um setor das publicações sobre um determinado tema” (Soares; Maciel, 2000 *apud* Silva; Souza; Vasconcellos, 2020, p. 4).

Romanowski e Ens (2006) afirmam que as pesquisas sobre o Estado do Conhecimento podem contribuir com a implementação teórica de um determinado campo de estudo. Nesse sentido, podem indicar os avanços, as delimitações, as brechas de investigação, as inovações e as contribuições de determinada área, bem como os prováveis recursos para solucionar as problemáticas da prática.

² Os Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica do estado de Mato Grosso (CEFAPROs/MT), extintos em 2022, foram espaços representativos da política de formação continuada em serviço, implementados pelas ações de professores formadores, designados via seletivo para compor o quadro funcional dos 15 CEFAPROs/MT entre o ano de 1998 até 2021. A Lei n.º 8.405/2005, no art. 1º, parágrafo único, estabelecia que 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” (Mato Grosso, 2005).

³ A Diretorias Regionais de Educação (DREs), com a extinção dos CEFAPROs, foram instituídas, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, pela Lei n.º 11.668/2022, por meio do Decreto n.º 1.293, de 15 de fevereiro de 2022, que a regulamentou, e pela Portaria n.º 110/2022/GS/Seduc, de 16/2/2022. Assim, as DREs representam a nova arquitetura da política de educação de Mato Grosso, cuja formação continuada passou a ser demandada pela Coordenadoria de Formação Continuada (COFOR), uma das seis coordenadorias que constituem as DREs, a saber: COFOR; Coordenadoria Pedagógica (COPEP); Coordenadoria de Gestão de Pessoas (COGPE); Coordenadoria de Infraestrutura, Patrimônio e Tecnologia da Informação (COIPT); Coordenadoria Administrativa e Financeira (COADM) e Coordenadoria de Gestão Escolar e Rede (COGER).

⁴ Dentre os documentos que versam sobre a política de formação continuada mato-grossense, citamos os orientativos de formação e portarias, que serão descritos ao longo deste trabalho, especialmente no capítulo *Metodologia*.

Para esta investigação, acessamos os bancos de dados de diversos grupos de pesquisa das áreas de educação e linguagem, bem como filtramos trabalhos da última década no Google Acadêmico, no repositório da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD).

Nesse levantamento, levamos em consideração a definição dos principais descritores deste trabalho: Teoria da Complexidade; Ensino e Aprendizagem de Línguas e Complexidade; Formação Continuada de Professores e Tecnologias Digitais; Políticas Públicas de Formação Continuada e Auto-Organização.

Embora esta pesquisa tenha seus limites bem definidos nas áreas de educação e linguagem, é importante registrar que não prescindimos de apresentar alguns trabalhos de importantes pesquisadores de outras áreas e abordagens, que contribuem conosco nesta trajetória acadêmica, que se ancora no campo da Linguística Aplicada (LA).

A LA é um campo de estudos dinâmico e multifacetado pelo seu caráter inter/transdisciplinar (Celani, 1998) e transgressivo (Pennycook, 2006), colaborando com a ampliação dos objetos de investigação, dos contextos e de outras abordagens teóricas de relevância social da atualidade.

A ideia de que o campo da LA não se restringe à aplicação de teorias linguísticas já está consolidada, mas com ênfase para as viradas epistemológicas que surgem dos anseios dos usuários da linguagem, de suas necessidades e das práticas sociais (Moita Lopes, 2006). Como efeito dessas viradas, ampliamos o nosso olhar, que parte do contexto interno da sala de aula, para problematizar as práticas educacionais externas, em especial, as políticas de formação continuada que envolvem a linguagem e a tecnologia.

Nesse viés epistêmico e teórico da LA, vários autores contribuem com as discussões sobre os aspectos da teoria do caos, a exemplo de Bowers (1990), Diller (1990), Lewis (1993), Taylor (1993), e da complexidade, por Syverson (1994), Connor-Linton (1995) e Van Lier (1996) na interface da formação de professores e do ensino e aprendizagem de línguas.

Dentre os autores nacionais e internacionais que trata dos sistemas e subsistemas educacionais, com enfoque na temática da formação de professores de línguas e complexidade, temos a pesquisa sobre o ensino e a aprendizagem de língua inglesa, com base no princípio da não linearidade (Diller, 1990; Lewis, 1993).

Identificamos também as produções sobre o currículo de ensino de línguas, com foco na sala de aula, como um sistema complexo, bem como pesquisa sobre a perspectiva ecológica da aprendizagem de línguas, uma alternativa para analisar os contextos em que os usos e a aprendizagem de línguas estão situados (Van Lier, 1996, 1997).

Ainda sobre o ensino de línguas, há importantes publicações com as contribuições das teorias do caos e da complexidade, retomadas e ampliadas por Larsen-Freeman (1997). É pertinente dizer que Larsen-Freeman e Cameron (2008) e Larsen-Freeman (1997) trouxeram as teorias do caos e da complexidade para as discussões no campo da LA. As autoras chamam a atenção para diversas similaridades existentes entre os sistemas complexos, encontrados na natureza e na aprendizagem de segunda língua.

No Brasil, Paiva (2002) faz uma revisão dos principais modelos de aquisição de segunda língua, baseado na teoria dos sistemas complexos. Esse foi o primeiro trabalho nacional, na área de LA, que procurou compreender o processo de desenvolvimento de uma segunda língua como um sistema complexo.

Ampliando as discussões sobre as aprendizagens e o desenvolvimento de segunda língua, apresentadas até aqui, no percurso dos pensamentos complexos, baseados nos pressupostos do Modelo Fractal de Aprendizagem, temos os estudos de Parreiras (2005), que investigou os fluxos interacionais estabelecidos em duas salas de aula digitais. Esses espaços foram descritos e analisados sob a ótica dos princípios dos sistemas complexos, com o propósito de compreender a dinâmica das interações e as possíveis implicações pedagógicas que fatores como feedback e design podem ter no processo de ensino e aprendizagem e no gerenciamento de cursos mediados pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs).

Não somente pesquisadores da área, mas também algumas instâncias de fomento e divulgação de pesquisa, como a revista *Applied Linguistics* (2006), colaboraram na difusão da compreensão da linguagem e da aprendizagem de línguas como fenômenos complexos e emergentes, a partir da publicação, em edição especial, das contribuições da Teoria da Complexidade (TC) para a LA.

Martins e Braga (2007) apresentam as contribuições na área da LA e sua interface com as proposições das teorias do caos e da complexidade, que se manifestam no processo de desenvolvimento de uma segunda língua.

Behrens (2008) fala do paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. Segundo a autora, os paradigmas da educação, na formação de professores, podem ser apresentados como conservadores ou inovadores. Na formação dos professores, o paradigma conservador carregou as denominações de treino e de capacitação. No paradigma da complexidade, a formação tem sido designada: inicial, contínua ou continuada. Sobre isso, Behrens (2008, p. 447) ainda complementa sinalizando sobre o recente movimento, na formação para a docência, da abordagem “desenvolvimento profissional dos professores”, conforme proposta por Day (2001).

Freire (2009, 2011) apresenta importantes contribuições sobre a formação continuada de professores de línguas estrangeiras, em uma sociedade contemporânea que vive um processo de digitalização, destacando-se a auto-heteroecoformação tecnológica de professores, com base na teoria tripolar apresentada por Pineau (1988 *apud* Freire, 2009). Freire e Leffa (2013) deixam claro que não se pode classificar os processos formativos como etapas isoladas entre si, pois os construtos dos processos formativos são complexos e não se dividem em momentos estanques.

Nessa direção, a pesquisa de Ruaro (2013), intitulada *A formação continuada para o docente do ensino superior: desafios e perspectivas sob o enfoque do paradigma da complexidade*, deu-se por meio do acompanhamento de uma proposta on-line, para incorporação das TICs, na prática pedagógica de docentes universitários que atuavam nos cursos de graduação presenciais de Instituições de Ensino Superior (IES) pública do interior do estado do Paraná.

Ela contribui com a discussão sobre a condição e a identidade do professor universitário frente aos desafios de aprender a ensinar na e para a sociedade do conhecimento, questionando a atual política de formação inicial e continuada docente e sugerindo, como alternativa, novos espaços formativos.

Maissiat (2013), por sua vez, abordou as *Interconexões entre a complexidade e o fazer docente: formação continuada e tecnologias digitais em educação à distância*, com o objetivo de identificar quais são as ações necessárias, em um ambiente virtual de ensino e de aprendizagem, para capacitar um professor de arte, a fim de que ele possa ser entendido como um sujeito complexo. A autora discute que o ensino tradicional não consegue, devido à sua estrutura linear, abarcar tais elementos de maneira coerente e encontra, no paradigma da complexidade, a base teórica para desenvolver esses processos, configurando-se o espaço para mudança, vinculado à inovação, criatividade, transdisciplinaridade e flexibilidade.

Os estudos de Silva, Matos e Rabelo (2015) apontam para a formação do professor de línguas estrangeiras, na atualidade, com foco no aconselhamento linguageiro, visando à motivação e à autonomia na aprendizagem de línguas estrangeiras, sob a perspectiva do pensamento complexo. Os pesquisadores investigam o desenvolvimento do professor de línguas e dos sistemas de ensino e de aprendizagem (Silva; Borges, 2021).

Fadini (2016) analisou as crenças de professores formadores e de professores de inglês em formação em um curso de licenciatura em Letras-Inglês de uma universidade federal do Sudeste brasileiro. O arcabouço teórico incluiu a revisão de documentos oficiais e políticas para o ensino de inglês e a incorporação de tecnologias na educação, abordando os conceitos de

letramento digital e crítico, além dos papéis da tecnologia, da língua estrangeira e do professor de inglês no cenário contemporâneo.

Nicola e Behrens (2017) trazem contribuições da teoria da complexidade para a inovação no planejamento pedagógico do ensino superior. A produção identifica elementos que apontam para uma postura interdisciplinar de docentes de ensino superior, expressos nos programas de disciplina e produzidos durante as oficinas de formação continuada institucional, com o apoio da Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP) – Inovação e Pesquisa, em 2016. Os docentes foram desafiados a superar a visão tradicional de ensino e a buscar metodologias de aprendizagem ativa para inovar a sua prática pedagógica.

Braga, Gomes Junior e Soares Martins (2017) discorrem sobre a aprendizagem móvel, no contexto da formação continuada e na perspectiva de *affordances* emergentes de interações de professores de inglês via WhatsApp, ou seja, estudos sobre o ensino e a aprendizagem de línguas na formação de professores por meio de dispositivos móveis (Braga; Gomes Junior; Racilan, 2017). Ressaltamos também os estudos sobre as tecnologias digitais no ensino e na aprendizagem de língua inglesa no Brasil (Gomes Junior; Silva; Paiva, 2022).

Ravagnoli (2017) pesquisou a anomia em um curso de formação continuada de professores de inglês da escola pública, sob a perspectiva da complexidade, da abordagem hermenêutico-fenomenológica e da complexidade de Freire no âmbito da LA. A anomia expressa um movimento de auto-eco-organização dos professores-alunos do Curso de Especialização para Professores de Inglês da Escola Pública (CEPIEP), que comporta ruptura, rejeição, conformismo, conformidade, resignação, apatia, bem como inovação, construção, desejo de mudança e ativismo social dos profissionais, desregulamentando o sistema de formação, do qual emergem ações responsivas às tomadas de decisão, o que favorece a regeneração do sistema.

Santana (2020) analisa as possíveis repercussões do pensamento complexo na formação continuada de professores da educação básica, como subsídios para práticas pedagógicas inovadoras, em atendimento às demandas educacionais da atualidade.

Oliveira, Behrens e Prigol (2020) pesquisam a formação continuada para a prática docente, baseada no paradigma da complexidade, com o uso das tecnologias da informação e da comunicação. Eles contribuem com os programas de formação continuada de professores em Tecnologias e Mídias Digitais (TMD), à luz do pensamento complexo, apresentando conceitos e pressupostos dessa abordagem e suas contribuições para a formação continuada de professores.

Em estudos recentes, que marcam o contexto pandêmico, Tavares e Guimarães (2021) apresentaram o feedback entre professora, alunos e conteúdo, no ensino de língua portuguesa, na educação não formal, durante a pandemia de covid-19. É importante salientar que, hegemonicamente, os estudos da LA envolvem pesquisas sobre as línguas estrangeiras. Esse trabalho representa uma importante contribuição nas discussões das políticas linguísticas nacionais nesse contexto específico.

Ainda no contexto pandêmico, citamos a pesquisa produzida por Pereira e Araújo (2021) sobre a educação mediada por tecnologias digitais, ensino remoto, letramento digital, representações sociais e profissionais. Os autores investigam a representação de professores, na transição das aulas presenciais para o formato on-line, devido à pandemia de covid-19, utilizando uma metodologia que conta com netnografia e questionários (Pereira; Araújo, 2021).

Ludovico, Nunes e Barcellos (2021) aborda o Objeto Digital de Ensino e Aprendizagem (ODEA), à luz da teoria da complexidade, nas práticas da formação inicial de professores de línguas estrangeiras. Investiga como um ODEA, concebido à luz da teoria da complexidade, pode influenciar a construção de novos objetos por professores de línguas estrangeiras em formação inicial, no contexto de Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Luppi, Behrens e Sá (2021) falam da formação de professores e das contribuições do pensamento complexo, mapeando os elementos constituintes da formação inicial, a fim de demonstrar essa articulação.

Oliveira e Parreiras (2022) apresentam a concepção de Formação ao Longo da Vida (FLV), em diálogo com a abordagem de Antônio Nóvoa (2009) sobre “formação de professores” e com Ahearn (2001) sobre a ideia de “agenciamento”. Os autores contribuem com o campo da LA, trazendo, para a centralidade da discussão sobre formação contínua, o professor como protagonista das suas escolhas formativas.

Nesse percurso, também consideramos importante situar algumas produções no âmbito da formação de professores de línguas, no estado de Mato Grosso, de forma geral, bem como as que se ancoram na perspectiva da teoria da complexidade, demarcando os interesses, os percursos e alguns conceitos basilares, que permeiam os trabalhos, constitutivos dos projetos de pesquisa dos Programas de Pós-Graduação da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT).

O Grupo de Pesquisa/CNPq⁵ Linguagem, Tecnologia e Contemporaneidade em Linguística Aplicada (LINTECLA) foi, por décadas, liderado pelo professor Valdir Silva (in

⁵ CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

memoriam) e faz parte do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso (PPGL/UNEMAT), da linha de pesquisa Estudo de Práticas Sociais da Linguagem, na qual se inscreve este trabalho.

Com foco em pesquisas de âmbito regional e estadual, o grupo LINTECLA tem contribuído com discussões voltadas à linguagem, às tecnologias digitais e à formação de professores na perspectiva da teoria da complexidade.

Silva (2008, 2017) dedicou-se às pesquisas na perspectiva da complexidade/caos, abordando a dinâmica do processo de aprendizagem colaborativa no contexto virtual, e analisou as convergências e as divergências nas práticas de ensino e aprendizagem mediadas por smartphones. Seus interesses abarcavam os temas: formação de professores, espaços de práticas digitais e ensino e aprendizagem, mediados por tecnologias, dentre outros.

As práticas de lingua(gem) de acadêmicos, mediadas por tecnologias digitais, na perspectiva da teoria dos Sistemas Adaptativos Complexos (SACs), foram investigadas por Rodrigo S. Silva (2017). O pesquisador afirmou que o uso das tecnologias causa um efeito de desestabilização das aprendizagens, contribuindo com o processo de formação inicial. Silva (2020) dedicou-se também aos estudos das emergências, adaptações e (re)configurações nos discursos de professores sobre práticas de ensino de lingua(gem), mediadas pelas tecnologias, na educação básica mato-grossense.

Seba (2020) teve interesse no processo de ensino de língua estrangeira mediado por tecnologias digitais em uma escola do campo. Atualmente, o pesquisador tem se dedicado à investigação de práticas remotas de formação continuada de professores da área da linguagem, frente aos desafios, dinâmicas, auto-organização e adaptação na pandemia de covid-19.

A atualização, a inovação, a criatividade e a criticidade são fatores imprescindíveis no contexto do sistema complexo de formação continuada, de acordo com a pesquisa de Artuzo (2022). A pesquisadora investigou as dinâmicas das práticas de formação continuada de língua inglesa do CEFAPRO de Pontes e Lacerda, apresentando a falta de auto-organização e adaptação da formação, que não acompanhou as proposições das novas políticas públicas, nem a complexidade da sociedade contemporânea.

A professora Gallardo (2013, 2018, 2021, 2023), da linha de pesquisa Estudos de Práticas Sociais da Linguagem, do PPGL/UNEMAT, contribui sobremaneira com o arcabouço teórico da formação de professores de línguas estrangeiras em Mato Grosso, na perspectiva da Análise Crítica do Discurso, dos letramentos digitais e da relação entre linguagem e tecnologia.

Do mesmo modo, a pesquisa de Brandão (2018, 2019, 2020, 2021), também professora da linha de pesquisa Estudos de Práticas Sociais da Linguagem, do PPGL/UNEMAT, é

referência da área de formação de professores de línguas estrangeiras no estado de Mato Grosso, sob a perspectiva da narrativa, narrativa visual, identidade, linguagem e tecnologia.

Maciel (2013) investiga e discute as políticas linguísticas, acrescentando aos debates o conceito de letramento crítico das políticas linguísticas na formação dos professores de língua inglesa, visto que os documentos oficiais trazem novos e velhos conceitos, e reafirma que, embora tais documentos oficiais contribuam com a prática docente, são apresentadas, nesse mesmo bojo, as implicações das várias propostas (Maciel, 2011, 2013, 2014). Ele apresenta o conceito de conhecimento local, ressignificando e ampliando a discussão entre a formação de professores e as políticas linguísticas, uma vez que direciona o foco de pesquisa para questões situadas.

Santos (2005, 2009, 2021) tem produções voltadas para a formação de professores de línguas, o ensino-aprendizagem de línguas em diferentes idades e os multiletramentos, em especial, na formação de professores e no ensino de língua inglesa para crianças, demonstrando também o interesse de compreender como os multiletramentos e as tecnologias interferem nas práticas sociais.

Recentemente, a partir de propostas de formação continuada assistida, desenvolvidas com professores da rede pública de ensino, foram realizadas investigações e produções pelo CEFAPRO e pela UNEMAT de Sinop (MT), tendo a pesquisa colaborativa como suporte metodológico e o aporte teórico em estudos que discutem a formação do professor atuante na área da linguagem, ancorados especialmente nos princípios crítico-reflexivos (Schön, 1983; Zeichner, 2003).

Nesse breve balanço de produção mato-grossense, identificamos pesquisas aportadas no pensamento complexo e em outras abordagens e recorrências de estudos sobre o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras, mediados por tecnologia e pela formação inicial e continuada de professores em um contexto presencial.

É importante apontar a contribuição de Artuzo (2022), que investigou as dinâmicas e adaptações da formação continuada de língua inglesa do CEFAPRO de Pontes e Lacerda (MT). Segundo a pesquisadora, a formação não acompanhou as proposições das novas políticas públicas, nem a complexidade da sociedade contemporânea, cuja conclusão, evidenciada em sua investigação, levou-nos a refletir e definir o nosso percurso de pesquisa.

1.3 AS LACUNAS DE INVESTIGAÇÃO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS

Nesse percurso, demonstramos a interface da teoria do caos e da teoria da complexidade, no campo da LA, envolvendo a temática da formação inicial e continuada, bem como do ensino e aprendizagem de línguas, com enfoque na língua inglesa. A seguir, tem-se um demonstrativo dos principais interesses de investigação, no Brasil e em Mato Grosso, delineados em nosso levantamento, e de abordagens e conceitos evidenciados:

a. Interesses de investigação

- i. Currículo de ensino de línguas.
- ii. Espaços de formação à distância.
- iii. Interação profissional no espaço formativo.
- iv. Constituição de identidade profissional nos processos formativos.
- v. Protagonismo do professor nas suas escolhas formativas.
- vi. Políticas para o ensino de inglês.
- vii. Incorporação de tecnologias na educação.
- viii. Formação continuada de professores em Tecnologias e Mídias Digitais (TMD).

b. Abordagens e conceitos

- i. Perspectiva ecológica de aprendizagem de línguas.
- ii. Complexidade e aprendizagem de segunda língua.
- iii. Processo de desenvolvimento de uma segunda língua como um sistema complexo.
- iv. Fluxos e dinâmicas interacionais: feedback e design.
- v. Aprendizagem como fenômenos complexos e emergentes.
- vi. Formação e desenvolvimento profissional.
- vii. Aconselhamento linguageiro, motivação e autonomia na aprendizagem.
- viii. Crenças de professores formadores e de professores de inglês em formação inicial.
- ix. Letramento digital e crítico.
- x. Aprendizagem móvel no contexto de formação continuada: *affordances*.

Destacamos a relevância dos referidos trabalhos realizados, que integram e constituem o campo da LA na contemporaneidade. Entendemos que, em âmbito geral, ainda existem algumas lacunas, das quais podem emergir novas pesquisas nacionais, especialmente sobre fenômenos complexos, no contexto pandêmico e pós-pandêmico, a saber:

- i. Ensino e aprendizagem de língua portuguesa, mediado por tecnologias.
- ii. Formação continuada de professores da educação básica e o desenvolvimento profissional.
- iii. Subsistema formador de professores de língua portuguesa e a relação com as tecnologias digitais na pandemia.
- iv. Auto-organização das políticas públicas de formação continuada, a partir dos centros formativos, no contexto pandêmico.
- v. Olhar histórico para a compreensão da dinâmica complexa do sistema de políticas públicas de formação continuada de professores de língua portuguesa.

Frente ao contexto da pandemia, torna-se importante compreender o sistema de políticas públicas educacionais, voltado aos projetos de formação continuada e ações dos formadores de professores, nessa dinâmica de mudanças e de (re)organizações, com foco nas tecnologias. Desse modo, visando representar essa dinâmica, denominaremos o espaço institucional de formação ora pesquisado de acordo com o período ao qual estaremos nos referindo.

Nesse sentido, quando fizermos menção à instituição formativa, na época anterior à pandemia, denominaremos de CEFAPROs/MT; no período da pandemia, utilizaremos a denominação CEFAPROs/DREs-MT e, após a extinção dos CEFAPROs/MT, chamaremos de Coordenadoria de Formação Continuada (COFOR/DRE/MT).

1.4 JUSTIFICATIVA DA PESQUISADORA PARA O INTERESSE NO TEMA DA PESQUISA

Compreender os sistemas e subsistemas complexos encontra eco nas minhas práticas como professora de língua portuguesa da rede estadual de educação de Mato Grosso, desde 2000, bem como na minha experiência como formadora da área de linguagem do CEFAPRO/Cáceres (MT) desde 2009.

Nesse percurso, várias inquietações profissionais, na função de formadora de língua portuguesa da educação básica de Mato Grosso, instigaram-me a realizar o presente estudo, além da possibilidade de constituição de uma prática reflexiva de formação para colaborar com os estudos da LA.

Dessa maneira, a presente proposta surge do entrelaçamento entre a linha de pesquisa, na qual se inscreve este trabalho, no PPGL/UNEMAT, o meu percurso contínuo como pesquisadora, que teve início com a investigação de indícios de práticas de alfabetizadoras, as

quais já se encontravam aposentadas, por meio de História Oral⁶, e o meu campo de atuação profissional, como professora e formadora⁷ da rede.

Para este trabalho, considerando o exposto, olhamos o subsistema formador de professores de língua portuguesa para compreender o sistema de políticas de formação continuada da educação básica do estado de Mato Grosso, quanto à oferta de formação continuada para professores de língua portuguesa na pandemia, visto que o formador está no que se pode chamar de entremeio institucional.

1.5 BASE TEÓRICA E PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Muitos conceitos, definições e abordagens de formação continuada que são referenciados nos documentos oficiais perpassarão o nosso texto. Para tanto, procuramos estabelecer os limites entre o que é da dimensão da investigação e o que é da dimensão do referencial teórico, considerando que trataremos da dinâmica complexa do sistema de políticas públicas de formação continuada.

Behrens (2008, p. 449) afirma que o paradigma da complexidade apresenta uma “nova visão de homem, de sociedade e de mundo”, por isso emerge como inovador, propondo uma visão crítica, reflexiva e transformadora. Pelo seu caráter interdisciplinar, interconecta diversas abordagens, conceitos, definições e visões de mundo aos paradigmas da formação continuada, o que nos possibilitará situar os diferentes períodos e definições nos documentos oficiais da formação continuada mato-grossense.

A partir dos estudos da teoria da complexidade, na perspectiva dos Sistemas Dinâmicos Complexos (SDCs)⁸, encontramos respaldo para afirmar que a formação continuada é um

⁶ Trabalho de pesquisa em nível de mestrado acadêmico, intitulado *As práticas de alfabetização na Escola Estadual Dom Galibert em Cáceres-MT: 1975-2004*. Orientação de Cancionila Jankovski Cardoso, defendido em 2008, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT/Cuiabá), na Área de Concentração: Teorias e Práticas Pedagógicas da Educação Escolar e Linha de Pesquisa: Educação e Linguagem.

⁷ A política de formação continuada em serviço, no estado de Mato Grosso, é implementada pelas ações de professores formadores, designados via seletivo, para compor o quadro funcional do CEFAPRO. A Lei n.º 8.405/2005, no art. 1º, parágrafo único, estabelece que 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” (Mato Grosso, 2005).

⁸ Utilizamos a denominação Sistemas Dinâmicos Complexos (SDCs) por compreendermos que o sistema de formação contínua, embora seja adaptativo, é um processo com padrões emergentes, em constante mudança, conforme Larsen-Freeman (2017). A autora é representativa na área da LA, introduzindo a teoria da complexidade nos estudos da linguagem, em especial, sobre ensino e aprendizagens de línguas. Os SDCs constituem uma metateoria com imprevisíveis alcances transdisciplinares.

sistema complexo, visto que se constitui de muitos e diferentes agentes, em processo constante de interação, como: formadores, professores, coordenadores, diretores e alunos.

Além disso, podemos considerar outros componentes da dimensão educacional, por exemplo, diretrizes curriculares, normativas, material didático e sites oficiais, influenciados por diferentes elementos internos e externos à instituição, ou seja, um sistema aberto, funcionando entre a ordem e a desordem, a estabilidade e a instabilidade, por isso se trata de um processo dinâmico, segundo Larsen-Freeman e Cameron (2008).

O trabalho de pesquisa está ancorado na perspectiva de investigação qualitativa interpretativa, pautada em pesquisa documental (Ludke; André, 1986; May, 2004; Oliveira, 2007), com ações de coleta, sistematização e análise dos dados, aportados na Teoria Fundamentada nos Dados (TFD), tradução do inglês *Grounded Theory*, desenvolvida por Barney Glaser e Anselm Strauss, na década de 1960.

Como procedemos à busca de informações em documentos educacionais, para delinear e compreender a dinâmica do sistema de políticas públicas de formação continuada, os pressupostos da pesquisa documental serão fundamentais para darmos o tratamento analítico adequado às fontes primárias, visando atingir o nosso objetivo.

Entendemos que a TFD se articula aos pressupostos da teoria da complexidade ao permitir a geração de novos insights, a partir da análise sistemática e detalhada dos dados coletados em sistemas complexos. A título de exemplo, é possível utilizar essa abordagem para identificar padrões emergentes de comportamento dos formadores que integram a pesquisa e para compreender as dinâmicas que surgem dos ambientes complexos identificados: CEFAPROs e DREs.

Dessa maneira, pretendemos que tais pressupostos teóricos e metodológicos nos possibilitem, durante e ao final da investigação, responder às seguintes questões de pesquisa:

1. Quais foram as adaptações e as emergências dos novos padrões e modelos de formação continuada em Mato Grosso, resultantes da pandemia e da instituição das DREs, e de que forma essas transformações afetaram a prática educacional e o sistema formativo institucional?

2. Como as políticas públicas de formação continuada de professores de língua portuguesa foram organizadas e/ou auto-organizadas durante a pandemia, com ênfase na dimensão tecnológica, e de que forma influenciaram as adaptações e a emergência de novos modelos e funcionamentos institucionais do sistema de formação continuada, em Mato Grosso, e, ainda, quais foram os efeitos dessas mudanças na prática educacional e no sistema formativo?

3. Quais processos e como a (des)apropriação das tecnologias digitais pelos formadores de língua portuguesa dos CEFAPROs/DREs-MT, mediante as adaptações e a emergência de novos modelos e funcionamentos institucionais, influenciaram a formação continuada no contexto da reconfiguração das práticas educacionais e das transformações no sistema formativo em Mato Grosso, considerando a dimensão tecnológica das políticas públicas durante a pandemia?

1.6 OBJETIVOS

1.6.1 Objetivo geral

Pesquisar a dimensão tecnológica, nas políticas públicas de formação continuada de professores, durante a pandemia, por meio do paradigma da complexidade, para compreender os efeitos da (des)apropriação pelos professores formadores de língua portuguesa dos CEFAPROs/DREs-MT (2019–2022), mediante as adaptações e a emergência de novos modelos e funcionamentos institucionais do sistema de formação continuada, no contexto da reconfiguração das práticas educacionais e das transformações no sistema formativo em Mato Grosso.

1.6.2 Objetivos específicos

- ✓ Levantar evidências de como os critérios de falha do sistema de formação continuada podem influenciar a análise precisa dos resultados, identificando as adaptações e emergências de novos padrões e modelos de formação continuada, em Mato Grosso (MT), a partir da pandemia e da instituição das DREs, para avaliar seus efeitos na prática educacional e no sistema formativo institucional, decorrentes das transformações no contexto da pandemia.
- ✓ Investigar os aspectos tecnológicos e pedagógicos do processo de organização ou auto-organização das políticas públicas de formação continuada de professores, durante a pandemia, por meio de uma abordagem baseada no paradigma da complexidade, a fim de compreender os efeitos da (des)apropriação das tecnologias pelos professores formadores de língua portuguesa dos CEFAPROs/DREs-MT e como o delineamento desses aspectos contribuirá para essa compreensão.

- ✓ Analisar a (des)apropriação das tecnologias digitais pelos formadores de língua portuguesa dos CEFAPROs/DREs-MT para compreender seu papel institucional, seus impactos na formação continuada e a emergência de novos modelos e funcionamentos institucionais do sistema de formação, no contexto das políticas públicas, durante a pandemia, utilizando o paradigma da complexidade.

1.7 ORGANIZAÇÃO DA TESE

Frente aos objetivos anteriormente elencados, damos um indicativo da delimitação do tema e do detalhamento dos processos necessários para a realização desta pesquisa, que pretende compreender o sistema de políticas públicas de formação continuada dos professores de Mato Grosso (1998–2022), os processos e os efeitos da pandemia e da dimensão tecnológica na (des)apropriação pelos formadores de língua portuguesa dos CEFAPROs/DREs-MT, no período que compreende a instituição dos Centros de Formação até a instituição das DREs.

Essa delimitação histórica perpassa a instituição dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM)⁹, no nível de 2º grau, em Mato Grosso, no ano de 1989; o movimento de instituição das Orientações Curriculares de Mato Grosso (OCs/MT), em 2010, e a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no ano de 2018, e do Documento de Referência Curricular de Mato Grosso (BNCC/DRC–MT), em 2019, para o ensino fundamental. Além disso, permite-nos registrar o comportamento do sistema, no contexto pandêmico de Ensino Remoto Emergencial (ERE)¹⁰, em 2020, e delinear a organização das DREs no ano de 2022.

⁹ Segundo Gobatto e Beraldo (2014, p. 34), “A princípio esses Centros foram criados somente em três estados, sendo estes: Alagoas, Minas Gerais e Rio Grande do Sul. No Mato Grosso o Cefam passou a fazer parte da política estadual em 1986, mas só se concretizou em 1989”. Os seguintes municípios e escolas receberam o Cefam: “Assim, tivemos em 1989, a implantação do Cefam em Cuiabá, na Escola Estadual de 1º e 2º Graus André Avelino Ribeiro; Barra do Bugres, na Escola Estadual de 1º e 2º Graus Júlio Müller e, em 1990, em Rondonópolis, na Escola Estadual de 1º e 2º Graus Sagrado Coração de Jesus; em Várzea Grande, na Escola Estadual de 1º e 2º Graus Licínio Monteiro; em Sinop, na Escola Estadual de 1º e 2º Graus Nilza de Oliveira Pipino e, em Cáceres, na Escola Estadual de 1º e 2º Graus Onze de Março” (Rocha, 1996, p. 77 *apud* Gobatto; Beraldo, 2014, p. 34).

¹⁰ Vera Menezes de Oliveira e Paiva, em sua produção intitulada *Ensino Remoto ou Ensino à Distância: efeitos da pandemia* (2020), apresenta a definição de ERE, com base em Hodges e colaboradores (2020). Segundo ela, “Hodges e colaboradores (2020) entendem Ensino Remoto Emergencial (ERE) como uma mudança temporária da entrega de instruções para um modo de entrega alternativo devido a circunstâncias de crise. Para eles, esse tipo de abordagem envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para a instrução ou a educação que, de outra forma, seriam ministradas presencialmente ou como cursos combinados ou híbridos, e que retornarão a esse formato assim que a crise ou emergência tiver diminuído” (Paiva, 2020, p. 62). No entanto, a pesquisadora afirma que: “Se se transfere para a família a responsabilidade de trabalhar o conteúdo com seus filhos e, ainda, se os responsáveis por esses alunos aceitam esse desafio, o que temos na verdade é educação domiciliar ou *homeschooling*, e não EaD ou ERE” (Paiva, 2020, p. 64).

Diante do exposto, esta pesquisa tem caráter de originalidade por abordar as políticas de formação continuada como um sistema complexo, investigando as dinâmicas, as adaptações e as mudanças não somente no tempo presente, com base na colaboração dos professores formadores, por meio dos dados advindos da aplicação dos questionários, durante a vigência da pesquisa, mas a partir dos estudos documentais do período que compreende a implantação dos Centros de Formação, no estado de Mato Grosso, em 1998, até a instituição das DREs em 2022.

Na pandemia, houve adequações do trabalho docente e formativo, que precisam ser discutidas, tanto na perspectiva do ordenamento jurídico quanto no aspecto administrativo e pedagógico, para a regulamentação dessa organização de ensino, quando a prática pedagógica presencial se tornou impossibilitada por fenômenos ou situações adversas, que tanto ou mais exigiram dos profissionais da educação que considerassem os tempos e espaços das/para as aprendizagens das novas tecnologias, que foram ressignificadas nesse período.

No contexto delimitado, procuraremos registrar o trabalho dos formadores frente às diretrizes curriculares, às políticas de língua estadual e nacional, aos fenômenos atuais que envolvem a leitura e à produção escrita de gêneros multissemióticos, que circulam socialmente e, cada vez mais, em formato digital, referenciados na BNCC (2018).

Para dar conta desses fenômenos contemporâneos das práticas de linguagem, os espaços formativos deveriam ser incentivadores de inovação e de produção de conhecimento. Assim, temos a oportunidade de apresentar o papel dos professores formadores de língua portuguesa na dinâmica formativa, objetivando evidenciar o importante trabalho desses agentes, com grande expectativa de que alcancem, em um futuro próximo, o patamar da criatividade e da inventividade, fundamentais na difusão da inovação (Rogers, 2003).

Na sequência, apresentamos os capítulos constitutivos deste trabalho:

I. Esta *Introdução* apresenta a proposta da pesquisa e sua delimitação, a justificativa, os objetivos e as questões problematizadoras da tese.

II. O capítulo teórico *Condições iniciais: racionalidade clássica e complexidade do real* delineia as condições iniciais deste trabalho, que buscou aporte na teoria da complexidade para a compreensão dos fenômenos que permearam o processo de entropia das políticas dos CEFAPROS e a auto-organização das DREs. Abordamos o pensamento rizomático da multiplicidade, da abertura e da heterogeneidade, que se relaciona com o pensamento complexo não linear, aberto e imprevisível, que se auto-organiza, cujos elementos são intrínsecos aos SDCs, visando delinear os padrões, as adaptações e as mudanças do sistema de formação continuada.

III. O capítulo *Metodologia* apresenta a abordagem qualitativa da pesquisa e o método de pesquisa documental, sistematizando os principais documentos levantados e analisados para delinear a dinâmica do sistema de políticas de formação continuada, e explica os procedimentos de coleta e análise de dados, com base no método da teoria fundamentada em dados na pandemia.

IV. O capítulo *Apresentação e discussão dos dados* delinea o subsistema de formadores, de maneira a referenciar as categorizações que emergiram no processo de codificação aberta, axial e seletiva dos dados, especialmente dos formadores de língua portuguesa, sobre a infraestrutura tecnológica e organização pedagógica da formação continuada mato-grossense em 2020 e 2022.

V. Para finalizar, tecemos a *Conclusão*, de maneira a relacionar as principais categorias que emergiram dos dados às questões que foram levantadas na tese, articulando os conhecimentos sobre as partes com o todo e deste com as partes, estabelecendo os limites impostos à pesquisa e as perspectivas de novos estudos.

CAPÍTULO II

CONDIÇÕES INICIAIS: RACIONALIDADE CLÁSSICA E COMPLEXIDADE DO REAL

Na complexidade do momento em que estamos experienciando, o ser e o saber se entrelaçam na teia das relações múltiplas do improvável, das possibilidades abertas e das transformações, em que a história vai se constituindo para além das probabilidades ordenadas e determinadas que a ciência clássica nos tentou fazer acreditar (Jesus; Marques, 2018, p. 331).

Em pleno século 21, em meio à complexidade planetária na qual já se estava vivendo e da qual o homem faz parte, diante do cenário mundial da pandemia, ocasionado pelo coronavírus, que teve, como consequência, o isolamento social sugerido ou determinado, muitos pesquisadores passaram a problematizar o papel das ciências.

A ciência natural, que, para muitos, é absoluta e irrefutável, vem se mostrando incerta e controversa, frente às turbulências das gestões epidêmicas e às autoridades político-mundiais, que apagam os verdadeiros e urgentes interesses sociais e humanos, devido a um processo de globalização, que tem causado danos inimagináveis em razão do lucro exacerbado (Morin, 2020). Sobre isso, o autor assim afirma:

Também observo que a explosão descontrolada do desenvolvimento tecnoeconômico, animada por uma sede ilimitada de lucro e favorecida por uma política neoliberal generalizada, tornou-se prejudicial e provocou crises de todos os tipos. A partir desse momento, estou intelectualmente preparado para enfrentar o inesperado, para enfrentar convulsões (Morin, 2020, s.p.).

No campo da educação, o afastamento do convívio físico dos atores sociais tornou-se obrigatório e foi um dos protocolos técnicos da OMS para reduzir a disseminação da covid-19, tendo, como consequência, milhões de alunos e professores afastados presencialmente do espaço escolar. Segundo dados da Organização das Nações Unidas (ONU), registrados em nota técnica do Todos pela Educação¹¹, em nível mundial, de cada dez estudantes, nove estiveram fora da escola nos primeiros meses de 2020.

No Brasil, as escolas públicas e privadas também interromperam as aulas na modalidade presencial, valendo-se de plataformas digitais, por meio de dispositivos móveis ou de outros recursos, para a oferta de ensino remoto, de forma desarticulada e desordenada, considerando

¹¹ O *Todos Pela Educação* é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, plural, suprapartidária e independente. Apresenta como missão “contribuir para melhorar a Educação Básica no Brasil”. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/pag/quem-somos/>. Acesso em: 6 maio 2020.

que não havia uma orientação comum do Ministério da Educação (MEC), uma vez que se tratava de ações sem precedentes, que intencionavam trazer um sentido de normalidade e de continuidade ao processo de escolarização.

Esse cenário de improvisos, controvérsias e incertezas, nos campos científicos da saúde, da economia, da educação e da comunicação, é o mesmo retratado por Edgar Morin na entrevista ao jornal francês CNRS, em circulação na revista *Fronteiras do Pensamento* (2020), em que o filósofo explicita que “o cenário nos impõe desconstruções: a desconstrução de uma crença em verdades absolutas na ciência, da obstinação por garantias e certezas e da pesquisa sem controvérsias” (Morin, 2020, s.p.).

Essas são as condições iniciais, que visam à (re)significação dos rumos das políticas públicas de formação continuada para o tecnológico e digital, dos processos e das práticas de formação continuada para o ensino de línguas neste tempo complexo de profundas mudanças, dúvidas e contradições.

Essas contradições, que ora se apresentam como constitutivas das práticas sociais, direcionam a forma como o conhecimento é produzido na atualidade, o qual, pautado na ciência clássica, revela-se reducionista e disjuntivo (Morin, 2002). Isso porque, de acordo com o autor, a fragmentação está enraizada na educação de base cartesiana, que se mostra também dicotômica e racionalista, na qual se opõem: “sujeito/objeto; alma/corpo; espírito/matéria; qualidade/quantidade; finalidade/causalidade; sentimento/razão; liberdade/determinismo; existência/essência” (Morin, 2002, p. 26).

Essa contradição evidenciada pode ser explicada pelo pensamento complexo, que se estabelece entre a ordem e a desordem, a exemplo da relação de influência mútua, e não de oposição. Sobre esse pensamento, Morin (2015) afirma que fenômenos desordenados são necessários para se atingir a organização, ou seja, a desordem pode contribuir com o estabelecimento da ordem.

De acordo com o entendimento do autor, essa visão leva em conta a dimensão coletiva das ações individuais, isto significa que, a partir das escolhas particulares, podemos alcançar resultados inesperados, como a evolução do sistema como um todo (Morin, 2015). Nesse sentido, conforme definido pelo autor:

[...] não se trata de obedecer a um princípio de ordem (que exclui a desordem), de clareza (que exclui o obscuro), de distinção (que exclui as aderências, participações e comunicações), de disjunção (que exclui o sujeito, a antinomia, a complexidade), isto é, a um princípio que liga a ciência à simplificação da lógica. Trata-se, pelo contrário, a partir dum princípio de complexidade, de ligar o que estava disjunto (Morin, 2005, p. 26).

Diante dessa percepção, cujo respaldo se encontra na teoria da complexidade, Morin (2015) aponta que, à medida que determinados sistemas complexos se desenvolvem, vão surgindo pontos de bifurcação, que levam a possibilidades diversificadas de soluções, de forma que se pode ter dois sistemas com condições iniciais iguais, os quais são direcionados a estruturas completamente diferentes, a depender dos eventos inerentes a cada processo.

Assim, frente ao contexto atual e às exigências da pós-modernidade, compreendemos que o pensamento compartimentado e monológico será incapaz de compreender a complexidade do real, quando colocado em relação de influência à padronização, à unicidade e à homogeneidade, que estabelece tudo e todos, sob uma única ótica classificatória e excludente. Há, por isso, de acordo com Morin (2020), a urgência de se romper com as amarras que impedem os indivíduos de ser e de olhar holisticamente o mundo, a si mesmo, a sociedade e a natureza.

Como possibilidade, evidenciamos a compreensão do dinamismo do todo para melhor entender como as partes funcionam e o que pode fazer emergir das interações entre essas partes nos diversos setores sociais em interação. Alguns pressupostos basilares da teoria da complexidade corroboram para a ampliação do olhar sob os fenômenos, que são: a não linearidade, a imprevisibilidade, a emergência, o dinamismo da relação entre as partes, a alta sensibilidade às condições iniciais, a auto-organização dos fenômenos, dentre outros (Larsen-Freeman; Cameron, 2008).

No que se refere à emergência, merece destaque o fato de que se trata do resultado das interações dinâmicas entre as partes, permitindo identificar os diferentes padrões e características, em tipo e grau, dos elementos que as integram e cujo conhecimento possibilita efetuar mudanças e, por conseguinte, transformar o processo.

Na atualidade, isso é o que se pretende para a construção de uma inteligência científica mais eficaz e capaz, tanto técnica quanto teoricamente (Morin, 2020). Nesses fundamentos, de acordo com Morin (2020), a ciência se abre para as múltiplas possibilidades em todos os campos de conhecimento, o que significa raciocinar de modo global, e não compartimentado, fragmentado.

Isso posto, a questão que desestabiliza o nosso processo de produção e nos leva à reflexão, nesse momento, é a seguinte: como compreender a complexidade do real sem cair em reducionismos? Tal problematização faz emergir a necessidade de explorar os fundamentos e princípios da teoria da complexidade no tópico seguinte, por meio de informações que permitam aprofundar a compreensão, diante da intrincada tessitura da realidade.

2.1 TEORIA DA COMPLEXIDADE

Segundo pesquisadores da teoria da complexidade, é muito difícil atribuir uma fonte única à sua origem. Embora verifiquemos que a linguagem da complexidade se origina nas ciências físicas, as ciências sociais contribuíram e se beneficiaram das perspectivas teóricas semelhantes (Ortega; Han, 2017, p. 13).

Para Paiva e Nascimento (2009), a designação “teoria da complexidade” refere-se a uma abordagem científica e filosófica dos fenômenos naturais, incluindo uma variedade de ideias associadas a distintas nomeações, como a teoria dos sistemas complexos, a teoria do caos, a teoria da auto-organização e a sinérgica. De acordo com os autores, essa diversidade terminológica e teórica resulta da sua fase inicial, entre as décadas de 1940 e 1950, concomitantemente em disciplinas como: biologia, física e ciências da computação (Paiva; Nascimento, 2009, 2011).

Assim, temos que a teoria da complexidade é uma abordagem multi, inter e transdisciplinar, aplicada não somente às ciências exatas, mas também às ciências biológicas, à economia, à sociologia, à antropologia e à linguística (Pombo, 2004). Atualmente, no campo dos estudos da linguagem, a teoria da complexidade tem, na LA, um desenvolvimento aprimorado e efervescente.

Isso porque, de acordo com González de Gómez (2003, p. 42), a contextualização e a interação decorrente dessa teoria possibilitam o “intercâmbio denso tanto entre os saberes e sujeitos que constroem o ponto de vista, quanto com os que enriquecem o campo de visão”, resultando, assim, em um “encontro transdisciplinar”. Esse pensamento coaduna com o entendimento de Morin (2015) de que:

Será preciso ver se há um modo de pensar, ou um método capaz de responder aos desafios da complexidade. Não se trata de retomar a ambição do pensamento simples, que é a de controlar e dominar o real. Trata-se de exercer um pensamento capaz de lidar com o real, de com ele dialogar e negociar (Morin, 2015, p. 6).

Dessa maneira, para lidar com o real, faz-se necessário reconhecer a complexidade, sem, contudo, eliminar as questões simplificadas, a sua existência e o valor, sendo preciso, pois, identificar as diferenças que compõem a realidade e, respeitando suas individualidades, somá-las para que possam se entrelaçar e fazer emergir a nova realidade, pautada em uma postura de um novo modo de ver, pensar e agir, que não percebe as coisas e os sujeitos como completos (Morin, 2015).

Nesse sentido, complementa o referido autor que “a complexidade não é a chave do mundo, mas o desafio a enfrentar, por sua vez, o pensamento complexo não é o que evita ou suprime o desafio, mas o que ajuda a revelá-lo e às vezes a superá-lo” (Morin, 2015, p. 8).

Desse modo, acrescentamos, como pensamento complexo, aquele “que visa ultrapassar a confusão, o embaraço e a dificuldade do pensar com o auxílio de um pensamento organizador: que separa e que religa” (Morin, 2015, p. 118).

Com base nas abordagens de Edgar Morin, Neves (2021) apresenta uma síntese dos sete princípios desenvolvidos para retratar o pensamento complexo:

Figura 1 – Os sete princípios do pensamento complexo de Morin (1999)

1	O princípio dialógico	que pode ser definido como a união de dois princípios ou noções antagônicas que deveriam repelir-se, mas que são indissociáveis para a compreensão da realidade.
2	O princípio da recursividade	trata-se de um processo em que os efeitos são ao mesmo tempo causadores e produtores, sendo os estados finais necessários aos estados iniciais.
3	O princípio hologramático	demonstra que o todo está nas partes e que as partes podem estar mais ou menos aptas a regenerar o todo.
4	O princípio sistêmico ou organizacional	segundo o qual a organização do todo produz qualidades ou propriedades novas em relação às partes consideradas isoladamente, denominadas emergências.
5	O princípio do círculo retroativo	que permite o conhecimento dos processos autorreguladores, mais conhecido como <i>feedback</i> .
6	O princípio da auto-eco-organização	princípio segundo o qual a nossa autonomia é inseparável do meio, o que revela uma autonomia relativa.
7	O princípio da reintrodução do conhecimento em todo o conhecimento	todo o conhecimento é uma reconstrução levada a cabo num determinado tempo, por uma determinada cultura

Fonte: Neves (2021, p. 24).

Esses princípios elencados explicam a complexidade do fenômeno em estudo, que são os processos de formação continuada, a considerar os diversos fatores em atravessamento, como os fatores políticos, contextuais, biopsicossociais etc., o que torna, a nosso ver, a pesquisa muito mais complexa e desafiadora, sendo, por isso, também reveladora.

Larsen-Freeman (1997, 2017) e outros pesquisadores, incluindo brasileiros, direcionam o pensamento complexo para o campo da LA, trazendo vários conceitos para as nossas discussões: dinâmicos, não lineares, imprevisíveis, sensíveis às condições iniciais, abertos, auto-organizados, sensíveis ao feedback e adaptativos.

A adaptabilidade advém do fato de as informações estabelecerem um fluxo de entrada e saída nos sistemas complexos e influenciam os componentes desse sistema, levando a mudanças contínuas, fazendo com que a resposta desse sistema complexo seja a sua adaptação ao meio. Além dessas características, ressaltamos ainda os atratores dos sistemas e as formas como os movimentos complexos do sistema se auto-organizam.

Sobre os atratores, entendemos que é aquele ponto ou nível ao qual um sistema retorna, quando os efeitos de alterações cessam, ou, ainda, aqueles padrões recorrentes de comportamento em um sistema, que, por sua vez, auxiliam na compreensão do comportamento de sistemas aparentemente caóticos e/ou desorganizados (Larsen-Freeman, 1997, 2017). Soma-se a esse entendimento o fato da ocorrência da fractalidade, ou seja, das irregularidades que se repetem em tamanhos e escalas variados, mostrando ser possível encontrar padrões similares em pequena e em larga escalas, fazendo com que se entenda como padrões complexos, que podem ser formados a partir de condições iniciais simples.

Assim, de acordo com Morin (2015), temos a auto-organização, visto que o sistema complexo, para a sua sobrevivência, renova-se a partir do embate entre ordem e desordem e da adaptação, que se encontra como resposta ao processo de evolução. Diante disso, a abordagem, por meio da teoria da complexidade, refere-se a um trabalho que busca, dentro dos sistemas sociais, pensar sobre o complexo, a incerteza, pois “não é só pensar o uno e o múltiplo conjuntamente; é, também, pensar conjuntamente o incerto e o certo, o lógico e o contraditório, e é a inclusão do observador na observação.” (Morin, 2014, p. 206).

O sistema é um modo de organização ou estrutura, um conjunto de elementos, que se inter-relacionam para um determinado funcionamento. Waldrop (1992, p. 11) afirma que um sistema é complexo “no sentido em que muitos agentes independentes estão interagindo um com o outro em um grande número de formas” e, no mesmo parágrafo, ele inclui, nos exemplos “os milhões de indivíduos mutuamente interdependentes que formam uma sociedade humana”. Assim, um sistema complexo é composto de elementos cuja interação produz um evento global, que é diferente da soma de suas ações individuais (Lewin, 1994; Waldrop, 1992).

Isso significa que os sistemas complexos apresentam, como principal característica, a interação entre um grande número de indivíduos, de acordo com regras e contextos distintos. A educação é um sistema social, por isso um sistema complexo, pois é constituído por conjuntos de unidades interagentes, que se adaptam e evoluem para se ajustar a um ambiente de mudanças.

Assim, para fins desta pesquisa, entendemos a escola como a unidade central de governança e todas as unidades desconcentradas (Assessorias Pedagógicas e CEFAPROs/DREs-MT) da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT) como sistemas complexos, em constante adaptação, levando em consideração as reorganizações desses sistemas.

Os sistemas complexos evoluem quando conseguem se adaptar melhor às mudanças. Segundo Holland (1995), esse tipo de sistema se caracteriza pela relação dinâmica entre agentes, que, na interação, vão influenciando o comportamento e a rede como um todo. O

controle tende a ser disperso e descentralizado, e o comportamento geral do sistema é o resultado de muitas decisões tomadas por agentes individuais.

Tais decisões, tomadas no nível individual, criam padrões em nível global, uma vez que, no processo interativo, as pessoas, por meio da linguagem, trocam suas representações da realidade. Então, podemos afirmar que esses padrões globais são socialmente produzidos, tendo, como exemplo, as políticas públicas.

A partir da década de 1980, no Brasil, houve grandes e recorrentes interações e mobilizações sociais em busca de uma educação pública, universalizada e de qualidade, visto que o modelo anterior não atendia mais ao projeto de país, cuja fase estava voltada a um ideal democrático, de direitos políticos e liberdades civis (Ponchirolli, 2007). Desse modo, o sistema educativo foi se auto-organizando, equilibrando, desequilibrando e se renovando para sobreviver:

[...] é pela auto-organização interna que os seres vivos criam estruturas dissipativas da entropia. Os seres vivos trocam energia com o meio, consomem muita energia e por isso aumentam a entropia (desgaste da energia). Produzem entropia e ao mesmo tempo escapam da entropia. Eles metabolizam a desordem e o caos do meio ambiente em ordem e estruturas complexas que se auto-organizam, fugindo à entropia. É por meio da ordem e desordem e desordem que a vida se mantém. A desordem obriga a criar novas formas de ordem (Prigogine, 1996 *apud* Ponchirolli, 2007, p. 83).

Morin (2005) fala da relação de influência mútua entre ordem e desordem. Muitas vezes, são necessários fenômenos desordenados para se atingir a organização. Mas o que é a organização?

Numa primeira definição a organização é a disposição de relações entre componentes e indivíduos, que produz uma unidade complexa ou sistema, dotada de qualidades desconhecidas ao nível dos componentes ou indivíduos. A organização liga, de modo inter-relacional, elementos ou acontecimentos ou indivíduos diversos que, a partir daí se tornam os componentes de um todo. Garante solidariedade e solidez relativa a estas ligações, e, portanto, garante ao sistema uma certa possibilidade de duração apesar das perturbações aleatórias. Portanto, a organização: transforma, produz, liga, mantém (Morin, 1977, p. 101).

Desse modo, para Morin (2001a *apud* Estrada, 2009), existem elementos influenciadores, tanto internos quanto externos à organização, que, mesmo com perturbações aleatórias, produzem uma unidade complexa, com base nas interações entre os agentes ou outros elementos da disposição dessa relação, como exemplo, as legislações. Assim, essa unidade complexa se constitui do macroconceito: sistema–interações–organização:

1. o sistema que exprime a unidade complexa e fenomenal do todo, bem como o complexo das relações entre o todo e as partes;
2. as interações que expressam as relações, ações e retroações realizadas num sistema;
3. a organização que representa “o caráter constitutivo destas interações – aquilo que forma, mantém, protege, regula, rege e se regenera” (Morin, 2000, p. 205 *apud* Estrada, 2009, p. 88).

De igual forma, Ponchirolli (2007) trata da estabilidade e instabilidade nas redes das relações, abordando as questões sobre a aleatoriedade e o viés caótico dos sistemas complexos, sinalizando que o limite do caos se estabelece a partir do paradoxo, em que se verifica a existência de estabilidade e instabilidade ao mesmo tempo, sem que nenhuma consiga prevalecer, o que torna o sistema sensível às condições iniciais e leva à possibilidade da bifurcação, considerando a causalidade de seus efeitos.

O referido pesquisador afirma que, diante da possibilidade de resultados e aprendizados duplicados, potencializa-se a incidência de erros e acertos. Para ele, com isso, um erro insignificante pode levar ao colapso do sistema ou uma oportunidade pode direcionar o sistema a desempenhos elevados. Esses mecanismos afetados pelas condições iniciais de cada ciclo levam à possibilidade de entender, por exemplo, por que determinadas organizações sucumbem ou prosperam inesperadamente diante de detalhes que ocorreram em sua trajetória.

Nesse limite do caos, de acordo com Morin (2015), será possível ocorrer a evolução do sistema, uma vez que a desordem obriga a criação de novas formas de ordem. Para exemplificar esse entendimento, Morin (2015) faz analogia com a água, sinalizando que, enquanto o vapor representa o estado de caos e o gelo retrata o estado de ordem, ela, na forma líquida, oferece as melhores oportunidades para a realização de atividades complexas.

Assim, a TC, também conhecida, nos círculos de pesquisadores da LA, como a teoria dos sistemas dinâmicos, nos dias de hoje, desafia esta pesquisadora a olhar os padrões emergentes da organização e os processos de interações no contexto das políticas de formação continuada.

A partir de tal entendimento, pretendemos apreender os processos e efeitos da/na formação continuada em serviço para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa na educação básica, uma vez que se configura, de acordo com Waldrop (1992, p. 11), como um sistema complexo “no sentido em que muitos agentes independentes estão interagindo um com o outro em um grande número de formas”, delineando como os processos e as suas atividades surgem, definem-se e se auto-organizam.

Opitz (2017), além de apresentar o processo complexo que envolve a aprendizagem, em particular de línguas estrangeiras, contribuiu para o alcance do entendimento das questões

abordadas nesta pesquisa ao dizer que, no processo de aprendizagem, alguns fatores são importantes e constituem a complexidade do sistema, tais como: a interação, a motivação, os fatores biopsicossociais, o contexto, entre outros.

Diante dessa perspectiva, inferimos que, no processo de ensino e aprendizagem de línguas, seja estrangeira, seja materna, alguns processos apresentam mais semelhanças que diferenças em relação às suas condições iniciais, auxiliando-nos no recorte desta pesquisa, sobretudo no contexto delineado, envolvendo as políticas de formação continuada como um sistema complexo.

De acordo com Weaver (2007), a partir das percepções de que as condições iniciais podem levar a resultados diversos, agregou-se a característica de não linearidade aos sistemas complexos, uma vez que o mesmo evento, ao ser realizado várias vezes, leva a resultados totalmente diferentes.

Ademais, de acordo com o autor, a depender das condições iniciais, pequenas mudanças introduzidas em um sistema complexo podem produzir efeitos em cascata, e não antecipados, de forma que, quando se fala em condições iniciais de um sistema complexo, está sendo determinado o ponto em que ele se encontra.

Com base nesses pressupostos, adotamos a compreensão dos fenômenos diversos relacionados ao sistema de formação continuada, em particular, aos contextos de formação continuada de professores, para tratar dos saberes sobre a língua, na mediação das diferentes modalidades de ensino, principalmente em contextos diversos de aprendizagem, em especial, levando em consideração o contexto pandêmico.

Dessa forma, entendemos que ensinar e aprender na pandemia foram desafios postos aos professores de língua portuguesa e aos formadores de professores, principalmente, porque envolveu a fase de implementação da BNCC do ensino fundamental e do ensino médio pelas redes de ensino. Esse cenário motivou o nosso estudo na compreensão da política linguística, adjacente a essa implantação curricular, cuja fase efervescente da formação continuada colocou à prova os conhecimentos das/para as virtualidades, as práticas digitais e as significações na atualidade.

2.2 A LINGUÍSTICA APLICADA E O ESTUDO DA LINGUA(GEM)

A Linguística Aplicada (LA), conforme destacado por Soares (2008), no seu estudo sobre a utilidade dessa área para as pesquisas em aula de língua estrangeira, é um campo movediço, que não possui limites, por isso é definida como multi, inter e transdisciplinar. Isso

significa que uma de suas principais características é a fluidez, no entanto, não quer dizer que, por ter esse aspecto, ela deva ser vista como inconstante, volúvel ou sem rumos. Assim, para evitar tais reducionismos e incompreensões, é importante ressaltar que as pesquisas realizadas na área não reconhecem que o campo se limita apenas à aplicação de teorias ao ensino (Moita Lopes, 2010).

De acordo com o referido autor, a LA procura solucionar problemas de relevância social em contextos de aplicação específicos, ou seja, ela produz um conhecimento voltado às práticas sociais, de acordo com Paiva (2005), envolvendo a *lingua(gem)*¹².

Desse modo, compreende-se que esse campo de conhecimento problematiza tais usos e disponibiliza ao pesquisador, de acordo com Rojo (2006, p. 264), as “configurações teórico-metodológicas específicas” aos problemas em estudo, denominadas pela autora de “percursos transdisciplinares de investigação”, uma característica fundamental da LA.

Nesse percurso, Rojo (2006) diz que os limites teórico-metodológicos do referido campo de estudos e de pesquisa não estão estabelecidos, pois abrange vários objetos de investigação, relacionados a diferentes disciplinas, permitindo a definição, a redefinição e a formulação de teorias ligadas a elas. Assim, a pesquisadora afirma que os problemas envolvendo a linguagem são considerados também problemas sociais (Rojo, 2006), coadunando com o entendimento dado por Moita Lopes (2010). De acordo com o referido autor, a LA:

[...] é indisciplinar tanto no sentido de que reconhece a necessidade de não se constituir como disciplina, mas como área mestiça e nômade, e principalmente porque deseja ousar pensar de forma diferente, para além de paradigmas consagrados, que se mostram inúteis e que precisam ser desaprendidos para compreender o mundo atual. [...] um modo de pensar que tem como objetivo atravessar/violar ou tentar “pensar nos limites” ou “para além dos limites”. Uma LA que, talvez, seja mais bem entendida como transdisciplinar, no sentido de que deseja atravessar as fronteiras disciplinares, continuamente se transformando (Moita Lopes, 2010, p. 19–20).

Nesse sentido, a LA, de caráter inter, multi ou transdisciplinar, conforme proposto por Moita Lopes (2006, 2010), almeja, na verdade, ultrapassar e romper com os paradigmas consolidados e fechados, buscando encontrar um novo modo de criar inteligibilidade sobre os problemas sociais, na articulação da linguagem com outros saberes, para a produção de sentidos dos sujeitos.

Compreender tais premissas, diante do isolamento físico e social imposto às pessoas em suas casas, para evitar a proliferação do novo coronavírus, fez emergir várias questões

¹² O termo *lingua(gem)*, cunhado por Paiva (2005), será explicitado na subseção a seguir.

relevantes para o bojo dessa discussão, especialmente no que se refere ao impacto do isolamento dos formadores responsáveis pela organização de processos de formação continuada para professores da rede pública do estado, que atuam na formação de professores do componente curricular de língua portuguesa.

Diante disso, é preciso entender como as práticas sociais, relacionadas ao processo de comunicação e interação entre as pessoas, nesse período pandêmico, evidenciaram alguns fenômenos que interessam ao campo de estudo e de pesquisas da LA e que permitem contribuir para as reflexões sobre as práticas pedagógicas em tempos de crise.

Na atualidade, vários conceitos e designações foram emergindo, considerando a complexidade e dinamicidade dos fenômenos, envolvendo as práticas de lingua(gem), a exemplo de: “linguageiro”, “linguagear”, “translinguismo”, “transletramento”, “metaletramento” e “superdiversidade linguística”, evidenciando como “a língua determinou e foi determinada na sua relação com/no social” (Moita Lopes, 2010).

Tais questões, em parte, referem-se à complexidade dos fenômenos da linguagem, já preconizada por Ferdinand Saussure, ao afirmar que a linguagem é “ao mesmo tempo física, fisiológica, psíquica, ela pertence, além disso, ao domínio individual e ao domínio social” (Saussure, 1995, p. 17).

Assim, a lingua(gem) é compreendida como sistema, evidenciada em seu caráter multifacetado e pertencente a múltiplos domínios, ou seja, a “lingua(gem) como um sistema dinâmico e complexo é um amalgamento de processos bio-cognitivos, sócio-históricos e político-culturais, se constituindo em uma ferramenta que nos permite refletir e agir na sociedade” (Paiva, 2005, p. 1).

Sabemos que os estudos sobre as práticas sociais de linguagem são fundamentais para as transformações de comunicação e de produção dos sentidos, tornando-se “essencial na determinação de mudanças na vida e nas experiências que fazemos. Ao mesmo tempo, ela é afetada e transformada por essas mudanças” (Barton; Lee, 2015, p. 13). Nesse duplo movimento, a concepção de linguagem é ressignificada:

Observo, também, uma ampliação da concepção de linguagem, bastante diversa das concepções behavioristas e cognitivistas que vigoraram até a década de 1980. Essa concepção de linguagem, fruto da ‘virada social’ (GEE, 2000a), é pautada na base social e, portanto, é ideológica, estando submetida a relações de poder; é aprendida socioculturalmente; é altamente diversificada em relação aos diferentes modos de sua representação - é multimodal. Nessa perspectiva, a linguagem, como recurso para a construção de sentido, está à disposição do produtor de sentido, mediante seu interesse, sempre constituído a partir de seu contexto de atuação (Bevilaqua, 2013, p. 13).

De acordo com o autor, consideramos os diversos recursos hipertextuais e as muitas modalidades de linguagem existentes, disponibilizados por diferentes objetos e conteúdos tecnológicos, como áudio, vídeo, imagem, escrita etc. Esses eventos de prática demandam um conhecimento muito além de saber manusear o teclado, o editor de texto, as câmeras, os gravadores e os editores de áudio e vídeo gráficos, mas envolvem posturas e posicionamentos, que podem ser identificados nas escolhas de linguagem ou em outros modos de representação on-line (Bevilaqua, 2013).

Desse modo, “[...] lidar com as diferentes modalidades e tecnologias mais adequadas a cada gênero parece ser a principal característica da escola contemporânea” (Kersch; Coscarelli; Cani, 2016, p. 8). Essas autoras defendem a perspectiva de uma pedagogia de multiletramentos na escola, de maneira a instrumentalizar os alunos para que possam agir no mundo com “O conhecimento e as competências necessárias para serem cidadãos e trabalhadores ativos e informados num mundo de mudanças – um mundo de diversidade em que nossos meios de comunicação e de acesso à informação sofrem mudanças rápidas” (Kersch; Coscarelli; Cani, 2016, p. 9).

Essas novas práticas exigem que os professores saibam não apenas entender tais mudanças, mas que seus fazeres aconteçam a partir do que os alunos já sabem. Para tanto, é necessário refletir sobre o que o professor sabe e o que ele não sabe, fazendo com que os achados de Larsen-Freeman (1997, 2007) e de Ortega e Han (2017), pautados na teoria da complexidade, auxiliem na compreensão da complexidade do processo de formação de professores e de quais fatores múltiplos influenciam esse processo.

A ideia de que o mundo contemporâneo exige uma (nova) compreensão da linguagem nos leva a pensar na importância da escola nesse processo e se, de fato, estamos preparando os nossos alunos para tais entendimentos e vivências, de forma reflexiva e ética.

Diante disso, as questões envolvendo o processo de ensino e aprendizagem devem subsidiar as reflexões, os planejamentos e as ações dos processos formativos docentes porque são fenômenos complexos que estão em constante evolução, cujas alterações, que acontecem de forma imprevisível, podem promover mudanças as quais levarão a resultados inesperados, sendo satisfatórios ou insatisfatórios.

Isso se justifica porque, dentre os sistemas que envolvem o processo de ensino e aprendizagem, a formação continuada merece destaque, visto que, como sistema, constitui-se de processos de interações de diferentes atores em contextos diversos. E, diante dessa percepção, muitas dúvidas surgem quanto ao papel da formação de professores em serviço na educação básica, especialmente quanto ao desenvolvimento das novas formas de comunicação,

considerando as virtualidades, as Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação (TDIC)¹³ e as novas formas de trabalho, de ensino e de relações produtivas, que emergiram no contexto da pandemia.

2.3 O ECOSISTEMA COMPLEXO DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O ENSINO DE LÍNGUAS

Na atualidade, não é mais possível discutir ciência e campos de conhecimento desconectados das suas relações com as tecnologias. Tal relação ficou ainda mais demarcada na pandemia da covid-19 e nos coloca a perceber profundas mudanças na educação. Nesse sentido, anterior a esse acontecimento, algumas práticas levariam décadas para acontecer, a exemplo da apropriação do digital, nos espaços escolares da rede pública:

Sabemos que o grande “mercado global da educação” vai continuar a crescer nos próximos anos. O que fazer? Pela nossa parte, o mais importante é reforçar a esfera pública digital, desenvolver respostas públicas na organização e na “curadoria” do digital, criar alternativas sólidas ao “modelo de negócios” que domina a Internet, e promover formas de acesso aberto e de uso colaborativo. É com base nesses princípios que podemos imaginar uma apropriação do digital nos espaços educativos e a sua utilização pelos professores, sem cairmos no disparate de reproduzir “à distância” as aulas habituais ou na ilusão de que as tecnologias são neutras e nos trazem soluções “prontas-a-usar” (Nóvoa; Alvim, 2021, p. 3, grifos dos autores).

Esse pensamento encontra aporte ainda em Behrens (2011, p. 21), que sinaliza o fato de que o professor “necessita reconhecer que a Complexidade não é apenas um ato intelectual, mas também o desenvolvimento de novas ações individuais e coletivas que permitam desafiar os preconceitos, lançando novas atitudes para encarar a vida”.

Essa percepção dialoga com o entendimento de Nóvoa e Alvim (2021, p. 25) ao afirmarem que “A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal [...]”.

Destacamos que, com o advento da covid-19, a emergência por novos padrões se manifestou de forma repentina, em março de 2020, com os decretos de confinamento e isolamento social, emergindo a necessidade de dar continuidade ao processo formativo docente,

¹³ Ribeiro (2020) afirma que a sigla TDIC é a mais utilizada na atualidade. Antes, era Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), que poderia abranger diversas tecnologias, e já se usou também Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTICs), quando o termo “novas” fazia mais sentido do que faz na atualidade.

o que acabou sendo viabilizado pelos meios digitais que os órgãos municipais e estaduais tinham ao seu dispor.

Dessa maneira, para compreender os padrões emergentes desse processo e o fato de que os fenômenos não são isolados de seus contextos e circunstâncias e que o contexto não é apenas o ambiente em torno de determinado fenômeno, mas, sim, parte integral do sistema, em constante interação com tudo mais que acontece (Morin, 2020), apresentamos alguns conceitos e características do sistema complexo, com base em Larsen-Freeman e Cameron (2008), sintetizado por Neves (2021, p. 22), na Figura 2, conforme verificamos a seguir:

Figura 2 – Características do sistema complexo

Não linearidade	A dinâmica entre as partes dá origem a efeitos desproporcionais que podem ser caóticos imprevisíveis e contra intuitivos. Através de processos de retroalimentação, recursividade (<i>feedback</i>) os resultados constituirão novos pontos de partida para as ações seguintes o que pode gerar a ampliação exponencial de determinados efeitos (efeito borboleta).
Agentes centrais	Devido a ciclos fechados de reforço certos elementos adquirem uma centralidade e importância extrema.
Auto-organização	Capacidade de se gerarem, a partir das interações locais entre os diferentes elementos, padrões estruturantes do sistema.
Adaptação	Capacidade autônoma de adaptação dos elementos ao meio e com capacidade de gerar a adaptação de todo o sistema.
Emergência	Trata-se da possibilidade de, a partir das interações locais entre elementos, surgirem novas propriedades de todo o sistema (a funcionalidade do sistema é superior ou inferior à soma das funcionalidades das partes).
Encapsulamento	Os sistemas não existem isoladamente, encontram-se inseridos em sistemas mais latos existindo neles como uma parte (<i>Nestedness</i>).
Instabilidade	Transformação temporal com existência de períodos de ordem e estabilidade e outros de desordem e caos devido a processos internos ou externos (<i>Edge of Chaos</i>).
Modularidade	Nenhuma parte possui toda a informação sobre o sistema, daí a necessidade de busca de significado (<i>semiótica</i>), mas está mais ou menos apta a regenerar o todo.
Controlo distribuído	Não é possível controlar todo o sistema a partir apenas de uma só parte.
Pontos de viragem (Transição de fase)	Existência de pontos limite que dão origem a mudanças abruptas (mudanças de regime de funcionamento)

Fonte: Neves (2021, p. 22).

A partir da identificação de elementos que integram a teoria da complexidade e de suas principais características, foi possível verificar as intersecções de entendimentos, passíveis de utilização para a investigação que propomos. Isso porque, ao sintetizar esses conceitos, fomos construindo uma visão das teorias concernentes a esta pesquisa, no que se refere ao sistema de políticas públicas, ao processo de formação continuada docente e à atuação dos centros formadores, especialmente no estado de Mato Grosso.

Desse modo, a formação continuada, por ser um sistema complexo, constitui-se de múltiplos agentes conectados e centrais com diferentes motivações, justificando, assim, que os resultados das interações e os padrões de comportamentos são imprevisíveis. Esse

conhecimento subsidia a nossa compreensão dos efeitos, processos e impactos da (des)apropriação das tecnologias digitais pelos formadores de língua portuguesa na implementação das políticas públicas no período pandêmico.

O conceito de auto-organização (Lewin, 1994; Waldrop, 1992), na sistematização de Neves (2021), respalda e contribui com a identificação dos padrões e modelos de formação continuada, de modo a saber se houve transformação e de que forma afetou as práticas e o sistema formativo institucional, com ênfase na organização e/ou auto-organização do sistema.

Além disso, ao questionar como as políticas públicas influenciaram as adaptações e/ou a emergência de novos modelos e funcionamento institucional de formação continuada, tentamos perseguir a compreensão das adaptações e emergências na dinâmica complexa das políticas formativas.

O conceito de modularidade nos permitirá entender que os subsistemas não detêm todas as informações do sistema, melhor dizendo, que as informações são limitadas, por isso a importância da busca por sentidos. No caso desta pesquisa, damos ênfase às dimensões tecnológica e pedagógica para compor a compreensão do todo da política pública de formação continuada no contexto da pandemia.

Já o ponto de viragem ou transição de fase nos permitirá identificar se houve e qual o ponto exato da mudança de regime de funcionamento da formação continuada mato-grossense.

2.4 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA MATO-GROSSENSES: REDES E AUTO-ORGANIZAÇÃO¹⁴ RIZOMÁTICAS

Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo "ser", mas o rizoma tem como tecido a conjunção "e... e... e..." Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser. Entre as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio (Deleuze; Guattari, 1995, p. 4).

O que o rizoma, conceito abordado por Deleuze e Guattari (1995), e a auto-organização, advinda da teoria da complexidade, sugerem para pensarmos as políticas de formação continuada?

¹⁴ Utilizamos o prefixo auto- entre parênteses para marcar a possibilidade de a formação continuada ter se auto-organizado a partir da mudança de CEFAPROs/MT para DREs/MT, isto é, não estamos afirmando nesta etapa da pesquisa, visto que, para afirmarmos, baseada na TC, teremos que compreender primeiramente o fenômeno da auto-organização da formação continuada, mediante o entendimento da importância do padrão de organização, isto é, da “configuração de relações características de um sistema em particular” (Capra, 1996, p. 65). Entendemos que a compreensão de tal padrão se dará a partir do capítulo da análise.

A auto-organização é uma propriedade emergente de sistemas complexos, em que “cada sistema cria suas próprias determinações e suas próprias finalidades” (Morin, 2007, p. 65). Já o rizoma, de acordo com Deleuze e Guattari (1995), é um sistema ecológico, uma forma de organização da vida vegetal, um sistema de caules que cresce sem uma direção definida, ocupando todos os espaços.

Por não haver centro, hierarquia, ordem e profundidade, o rizoma é um sistema emergente, dinâmico e não linear, que não se fecha sobre ou em si. Ele é aberto, atravessado e imprevisível às condições iniciais, com base no qual podemos compreender os modelos de organização da multiplicidade, sendo, por isso, um sistema que se auto-organiza, um sistema complexo.

Deleuze e Guattari (1995) defendem que, para entender a multiplicidade, o pensamento rizomático talvez seja a melhor maneira de pensá-la, visto que os princípios do rizoma se fundam tanto na movência, nas conexões e na heterogeneidade, como as redes e os links da internet, do som que propaga no ar e da língua e suas variações, quanto na própria multiplicidade, nas rupturas e nas cartografias, pois não pode ser imitado e representado, permanecendo aberto a diversos usos e necessidades.

Pensar o rizoma para compreender o ecossistema de políticas públicas educacionais coloca a pesquisa em uma perspectiva ecológica de sistema, demarcando as políticas de formação continuada como um sistema complexo. Para tanto, tentamos delinear os elementos que constituem esse sistema, por apresentarem um caráter regulador e, ao mesmo tempo, dinamizador das organizações, como efeito de complexos processos e interações no âmbito do sistema e de seus subsistemas.

Essa perspectiva encontra eco nas atuais reflexões, envolvendo o campo das políticas públicas e as noções de Estado, de trabalho, de cidadão, de bens e de produtos e serviços, que tomam a área da educação. Trata-se de uma relação cada vez mais comercial, no âmbito educacional, considerando que “[...] Não é mais possível ver as políticas educacionais apenas do ponto de vista do Estado-Nação: a educação é um assunto de políticas regional e global e cada vez mais de comércio internacional” (Ball, 2004, p. 1.108).

Nesse contexto, segundo o autor, há uma reconfiguração do papel do Estado, cujo efeito se constitui na emergência de um “novo conjunto social de governança”, com características do capital econômico, ressaltando duas “tecnologias políticas”, que são utilizadas para provocar essas mudanças, inclusive no campo da educação, e inter-relacionam o público e o privado, que são: “a privatização e a performatividade” (Ball, 2004, p. 1.107).

Buscamos, em Ball (2010, p. 40), a definição de performatividade no campo da educação e da política social, que se diferencia de performance, mas que estão interligados nesse contexto. O autor conceitua performance “como medida de produtividade e desempenho” e performatividade “como tecnologia, cultura e modo de regulação”.

Compreendemos que a performance significa a capacidade de alcançar resultados, fornecendo feedbacks sobre a gestão ou o desempenho profissional. Quanto à performatividade e gestão, o autor diz o seguinte:

A performatividade e a gestão também atuam juntas para se livrarem das gentilezas fora de moda da ética profissional. De fato, a reflexão ética torna-se obsoleta num processo de cumprimento de metas, melhoria do desempenho e maximização do orçamento. Valor (financeiro) substitui valores (morais), salvo quando comprovado que esses valores agregam valor. Mais geralmente, a performatividade funciona para empurrar as instituições do setor público à maior convergência com o setor privado. Paradoxalmente, a performatividade requer das instituições do setor público tanta atenção às mudanças simbólicas e às manipulações quanto ela exige das mudanças reais. Ela encoraja as instituições a se preocuparem cada vez mais com seu estilo, sua imagem, sua semiótica, com a maneira como apresentam as coisas mais do que como as fazem funcionar. De fato, o projeto de transparência por meio da performatividade produz maior complexidade e opacidade, uma vez que as organizações do setor público gastam tempo, dinheiro e energia com gestão das aparências, marketing e promoção (Ball, 2004, p. 1.117–1.118).

Nessa tendência de política global, tais características são advindas de um comportamento empresarial e mercantilista do setor privado, cada vez mais integrado ao setor público, em especial, ao campo educacional, que constitui a “arquitetura política do pós-Estado da Providência do século XXI” (Ball, 2004, p. 1.121), que é a privatização:

Existem mudanças estruturais nas relações privado/público/Estado/cidadão e mudanças culturais/éticas na direção dos “negócios” do setor público. Isto é, a “privatização” desempenha seu papel para formar predisposições à mercantilização, à estética do consumo e aos interesses próprios competitivos – ao enfatizar o “ponto de vista pessoal”, em termos éticos (Nagel, 1991). A privatização não muda apenas nossa maneira de fazer as coisas, como também nossa maneira de pensar a respeito do que fazemos e nossa maneira de nos relacionarmos conosco e com outras pessoas e coisas significativas. Isso vale tanto para os prestadores como para os clientes (Ball, 2004, p. 1.119–1.120).

Como podemos perceber, as políticas educacionais envolvem complexos processos, múltiplos atores, interesses e contextos. Por tais fatores, ao contrário da compreensão de quem cria e organiza as políticas públicas, na educação, a projeção sistêmica por resultados e pelo cumprimento de metas não é linear, sendo, então, imprevisível, caótica, adaptativa, organizativa ou auto-organizativa, que depende de diversos fatores internos e externos à política e à

instituição formadora e de fatores individuais, sociais, interacionais de todos os agentes que integram o sistema.

Johnson, Fortune e Bromley (2017, p. 113) afirmam que a política requer uma visão de sistema para evitar a fragmentação, que “[...] envolve tomar uma decisão para mudar um sistema, e planejar e gerenciar a execução dessa decisão”. Para tanto, a partir dos autores, compreendemos que a prática de tomar uma atitude, monitorar resultados e responder com novas ações de intervenção são exemplos de ciclos de feedbacks para que o sistema evolua.

O feedback, considerando o princípio do círculo retroativo de Morin (1999), constitui o processo de autorregulação, por isso entendemos que as legislações, os orientativos de formação e outros informativos são autorregulatórios e dinamizadores das políticas educacionais.

Temos, como parâmetro desse processo dinamizador, algumas legislações nacionais e mobilizações internacionais, que situaram as políticas de formação continuada e de valorização profissional, nos planos nacionais voltados à mudança educacional, dentre elas, a Constituição Federal de 1988 e outras iniciativas do governo federal de apoiar a melhoria da chamada habilitação de magistério, por meio dos CEFAM, no nível de 2º grau.

Historicamente, a participação do Brasil na *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, em Jomtien, na Tailândia, no período de 5 a 9 de março de 1990, e a aprovação da declaração mundial *Educação para Todos* foram as condições iniciais da constituição do *Plano Decenal Educação para Todos*, de 1993, que balizou as políticas educacionais, em prol de uma educação de qualidade para todos. Como efeito, a política de formação e valorização dos professores da educação básica foi sendo implementada:

4 - Programa de Capacitação de Professores, Dirigentes e Especialistas

O programa tem como objetivo promover mudanças substantivas na qualificação técnico-profissional dos docentes e especialistas, bem como dos métodos de gestão e organização dos sistemas de ensino e das unidades escolares. Inclui duas dimensões: (1) reestruturar a formação inicial dos profissionais; e (2) rever, sistematizar e expandir a formação continuada dos profissionais da educação básica (Brasil, 1993, p. 60).

Sobre essas dimensões de qualificação profissional, a oferta da formação inicial ficaria a cargo de faculdades, universidades e outras instituições de ensino superior. Já a formação em serviço dos profissionais da educação básica seria revista, organizada e implementada pelas redes básicas de ensino, cujas matérias se encontram dispersas e não tão bem definidas na Lei n.º 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996).

No entanto, a referida lei deu força para alavancar as políticas de formação continuada no país e, em especial, no estado de Mato Grosso, atribuindo legalidade à institucionalização dos CEFAPROs/MT, conforme se verifica no excerto a seguir:

O contexto estabelecido pela LDB/1996, no que se refere à formação e valorização docente, possibilitou no Mato Grosso a criação do Cefapro/MT, com vistas a “auxiliar os professores da rede pública de ensino a refletirem sobre a repercussão social de sua prática” (Mato Grosso, 1998b, p. 3, grifo no original).

Ademais, conforme pontuado por Gobatto (2015):

[...] o referido centro de formação nasceu com o propósito de atuar em programas de formação continuada e formação de professores não habilitados. Na época, segundo dados da Seduc/MT2, existiam 2.600 professores efetivos não habilitados atuando no sistema estatal de ensino (Gobatto, 2015, p. 108).

Na década de 1990, soma-se às iniciativas e legislações, em favor da carreira docente, a criação de outros dispositivos legais, que repercutem na valorização dos profissionais da educação, incidindo em políticas públicas para implementação de planos de carreira, qualificação profissional continuada e em serviço (Gobatto, 2015). Dentre as principais iniciativas, destacam-se:

[...] A mudança de FUNDEF para FUNDEB, a permanência dos princípios estabelecidos pela LDB em 1996, a Lei do Piso, a publicação do decreto 6.755/09, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais de Magistério da Educação Básica e disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior no fomento a programas de formação inicial e continuada, as alterações estruturais e orçamentárias ocorridas na CAPES, a consolidação da Plataforma Paulo Freire e a elaboração de planos estratégicos participativos para a formação são exemplos destes avanços, todos eles na direção do regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. A implantação dos Fóruns Estaduais Permanentes de apoio à Formação Docente em todo o país indica que a cada dia mais controle social sobre as políticas estabelecidas pelos governos, o que representa qualidade na gestão democrática das questões educacionais e real envolvimento dos diversos setores com vistas à qualidade social da educação brasileira (Mato Grosso, 2010, p. 11).

Verificamos, nessa rede educacional, a integração dos sistemas micro e macro e a transformação do sistema, em um processo de reciprocidade, pois, ao mesmo tempo, as políticas macro, por meio de dispositivos legais, foram se integrando às políticas de formação continuada, em nível de estados e municípios, e vice-versa. Essa ideia apresenta uma noção de tempo, cuja determinação não se dá apenas no passado, mas também no tempo presente,

concomitantemente aos processos ou eventos, que levam à necessidade de adaptação e, por conseguinte, a uma auto-organização.

Segundo Gobatto e Beraldo (2014), após a extinção do CEFAM, em 1996, as ações de formação continuada tiveram continuidade, por iniciativa da Escola Estadual Sagrado Coração de Jesus, em Rondonópolis (MT), com o apoio da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Rondonópolis (UFMT/CUR) e do Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público de Mato Grosso (SINTEP/MT), dando origem ao Centro de Formação Permanente de Professores (CEFOR)¹⁵.

Essa iniciativa de formação continuada tinha a participação de profissionais de diferentes áreas de atuação, que promoviam palestras, cursos e oficinas aos professores, os quais participavam por livre iniciativa, em busca de atualização (Rocha, 2001 *apud* Gobatto; Beraldo, 2014, p. 36).

Nesse contexto, a política de formação continuada de professores da educação básica de Mato Grosso objetivou, inicialmente, habilitar professores efetivos da rede, ou seja, investir na oferta de formação em nível médio, na modalidade normal, isto é, no antigo magistério, aos professores leigos, conforme art. 2º do Decreto n.º 2.007, de 29 de dezembro de 1997, de criação dos Centros de Formação e Avaliação do Professor, o qual diz que a finalidade dos Centros era a “[...] de desenvolver projeto de formação continuada para professores da rede pública de ensino, programas de formação de professores leigos e projetos pedagógicos para qualificação dos profissionais da educação” (Mato Grosso, 1997).

Essa legislação instaurou, assim, as condições iniciais de uma política de formação continuada, que tinha por meta promover a formação de base e continuada em serviço a professores que não possuíam a formação mínima exigida pelas normativas educacionais em vigência:

Estudos de demografia educacional mostraram que não são poucos os professores no Brasil, especialmente nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, que não têm formação em nível médio, e muitos sequer terminaram o Ensino Fundamental (Gatti, 2000). Isto se coloca como um desafio a políticas públicas de melhoria na qualidade da educação e chama por ações que possam oferecer esse tipo de formação, criando uma base adequada para a posterior formação em nível superior. O PROFORMAÇÃO é uma iniciativa do Ministério da Educação, que tenta responder em parte aos desafios colocados pelas comunidades demandantes por educação. Com duração de dois anos, o Programa é destinado a professores das primeiras séries do Ensino Fundamental, em

¹⁵ “Cefor – Centro de Formação Permanente de Professores foi a denominação dada pela Equipe de Coordenadores à sua proposta de educação contínua dos professores das séries iniciais da rede pública de ensino de Rondonópolis, que foi executada em 1996 e 1997. Esse centro foi uma organização sem vínculos institucionais com a Seduc e se constituiu num espaço social e administrativo da Escola” (Rodrigues, 2004, p. 76 *apud* Gobatto; Beraldo, 2014, p. 35).

exercício, que não possuem a titulação legalmente exigida e lecionam nas escolas públicas das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do Brasil (Gatti; Amaral; Medrado, 2002, p. 80).

O Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO)¹⁶ era um curso, na modalidade de ensino à distância, para a habilitação em nível médio (magistério), direcionado aos professores em exercício no sistema de ensino, que atuavam no ensino fundamental e não possuíam habilitação de acordo com as exigências legais para exercer tal função.

Segundo Gatti, Amaral e Medrado (2002), a sistemática do programa tinha um grande potencial, pois o modelo era viável à formação inicial e continuada de professores, democratizando o acesso, mesmo para aqueles que viviam isolados ou não tinham condições de participar de capacitações regulares na modalidade presencial. O projeto fundou-se na perspectiva freiriana, em uma tentativa de integrar a escola e a comunidade, com a proposta de um currículo diversificado, interdisciplinar e em diálogo com a realidade, que pretendia ser problematizada e transformada pela ação–reflexão–ação:

A matriz curricular proposta garante um trabalho que une teoria e prática por meio de um “núcleo integrador” que perpassa todos os módulos do programa. Desenvolve-se em quatro “eixos integradores” – Educação, sociedade, cidadania; A escola como instituição social; Organização do ensino e trabalho escolar; Teoria e prática educativa e especificidade do trabalho docente – e por “projetos de trabalho” que visam às ações de integração escola-comunidade. Agregadas ao eixo integrador acham-se as áreas temáticas que oferecem conteúdos básicos que permitam uma reflexão referenciada do trabalho educacional na escola e em sala de aula. Essas áreas são: Linguagens e Códigos; Identidade, Sociedade e Cultura; Matemática e Lógica; Vida e Natureza; Fundamentos da Educação; Organização do Trabalho Pedagógico (Gatti; Amaral; Medrado, 2002, p. 81).

Rocha (2001) afirma que, em Mato Grosso, os cursos de magistério foram extintos desde 1996 e, a partir de 1998, os CEFAPROs passaram a desempenhar um papel importante, com o seguinte objetivo: desenvolver programas de formação inicial e continuada em serviço, no nível médio, para professores leigos, na modalidade à distância.

Desse modo, o PROFORMAÇÃO “desenvolveu-se no estado de Mato Grosso, nos Centros de Formação, pois este era o único estado que se encontrava com as discussões avançadas acerca dos destinos do Magistério” (Rocha, 2001, p. 33).

¹⁶ Segundo Rocha (2001), em meados de 1998, o MEC/FUNDESCOLA apresentou aos gestores de Mato Grosso e de Mato Grosso do Sul o Projeto de Formação de Professores em Exercício e à Distância (PROFORMAÇÃO), “convidando-os para se constituírem em experiência piloto quanto à capacitação de professores leigos” (p. 44). Participaram dos dois projetos-piloto, aproximadamente, 1,5 mil professores leigos. Em 2001, o programa já contava com a adesão de cerca de 27 mil professores, de 1,4 mil municípios (p. 66).

A necessidade de expansão da proposta dinamizou a abertura de mais polos de CEFAPRO no estado, apresentando aos gestores educacionais da época possibilidades importantes de atingir as metas educacionais em um estado de dimensões continentais:

É preciso ressaltar que a proposta de Mato Grosso, era de experienciar as atividades do Cefapro em 3 unidades piloto, para depois expandir a todo o Estado. Mas, tal intenção foi aligeirada pela necessidade de criação dos pólos para o atendimento ao Proformação, cujo programa disponibilizava, ao Estado, para cada unidade: formação continuada aos professores do Cefapro com especialistas contratados pelo MEC/Fundescola; aparelhos de TV 29” e vídeo; antena parabólica; acervo bibliográfico na área de formação de professores; um laboratório completo com 10 computadores para cada centro e uma linha 0800 para cada unidade. Com tal proposta associada à criação dos Cefapros, a Secretaria de Estado de Educação aceitou-a em sua plenitude e acelerou a implantação dos Cefapros (Esteves Neto, 2008, p. 58).

De forma geral, na formação continuada, utilizavam-se materiais teóricos de estudo, que subsidiavam os planejamentos e a prática pedagógica dos participantes, com encontros presenciais, para a interação entre cursistas e tutores que acompanhavam as ações desencadeadas pelos professores junto aos seus alunos.

A tutoria também contava com um profissional habilitado em língua portuguesa:

Para a concretização de tal proposta a Portaria Estadual nº 02/1998 estabeleceu que o Centro de Formação fosse constituído por: um diretor, um coordenador pedagógico, um secretário, um assistente de administração e o quadro de docentes (professores-formadores) que seria constituído por meio de um processo seletivo, conforme edital publicado. As vagas referentes aos professores-formadores eram constituídas das seguintes áreas: Metodologia da Língua Portuguesa e Redação; Metodologia de Matemática e Ciências; Metodologia de Estudos Sociais; Fundamentos da Educação; Alfabetização e Literatura Infantil e Práticas Pedagógicas e pesquisa Educacional. Isto porque, a princípio, as ações estavam mais voltadas para o Ensino Fundamental (Gobatto; Beraldo, 2014, p. 39).

A Educação à Distância (EaD) era uma modalidade nova de ensino, mediado por tecnologias, cujo fato a tornava um grande desafio, fomentada pelo PROFORMAÇÃO, pelo programa TV Escola, pelo Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO) e pelos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTEs), que estão ancorados diretamente à organização descentralizada dos CEFAPROS/MT.

A partir desses programas, as tecnologias disponíveis, na época, passaram a ter um propósito educacional, com potencial formativo, a exemplo da proposta de institucionalização do TV Escola, que era um programa educativo de capacitação/atualização, instituído pela Secretaria de Educação à Distância (SEED) do MEC:

Seguindo na proposta de capacitação/atualização, a SEED levou ao ar, a partir de 1996, o programa educativo TV ESCOLA, interfaceando pesquisas, entrevistas e experiências de professores, trazendo um referencial até então não explorado nos programas educativos no Brasil. Pensou-se que a distribuição de Kits Tecnológicos para as escolas públicas, contendo TV, videocassete, antena parabólica, um receptor de satélite e fitas virgens, bastasse para que as escolas manifestassem o interesse em assistir e gravar os programas da TV ESCOLA, com a finalidade de, posteriormente, serem utilizados pelos professores em sala de aula (Rocha, 2001, p. 25).

Como podemos perceber, o fato de as tecnologias terem chegado às escolas não era suficiente para desencadear mudanças significativas nas práticas dos professores, ou seja, as condições iniciais, com a criação dos programas, não eram uma garantia do alcance das metas, em prol da qualidade, de acordo com as proposições vigentes.

Tal constatação atribui à formação continuada um papel fundamental de reparadora dos direitos sociais e educacionais, atrelando os programas federais aos projetos ou políticas de formação continuada em andamento nos estados e municípios. Isso talvez justifique a ancoragem de todo o aparato do TV Escola e do NTE na estrutura organizacional dos CEFAPROs:

O papel do Centro sempre foi voltado à formação pedagógica dos profissionais das escolas estaduais do polo, além de contar com o trabalho dos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTEs) desde 06.05.1998. Somente a partir do ano de 2007 esse trabalho com a tecnologia passou a fazer parte das formações desenvolvidas no citado Centro de Formação. Concomitantemente a essa ação muitos encontros presenciais, semipresenciais, a distância, grupos de estudos, oficinas e formações gerais e específicas sempre se fizeram presentes na instituição (Revista Saberes em Rede/CEFAPRO de Cuiabá, 2011, p. 5).

O PROINFO, criado pelo MEC, em 1997, para promover o uso da tecnologia, como ferramenta de enriquecimento pedagógico, no ensino público fundamental e médio, foi reestruturado a partir de 12 de dezembro de 2007, por meio do Decreto n.º 6.300, e passou a ter o objetivo de promover o uso pedagógico das TICs nas redes públicas de educação básica, fomentado pelos NTEs.

Os NTEs eram estruturas descentralizadas de apoio ao processo de informatização das escolas, auxiliando tanto no processo de incorporação das tecnologias e de planejamento, com as novas tecnologias, quanto no suporte técnico e na capacitação dos professores e das equipes administrativas das escolas.

Dentre as normativas de Mato Grosso (2010), apresenta-se que os NTEs foram instituídos com recurso federal e mantidos, em termos de infraestrutura, pessoal e logística, pela SEDUC/MT. O quadro de profissionais era composto de uma equipe interdisciplinar de

professores com qualificação pedagógica e de profissionais com conhecimento técnico em tecnologia da informação.

Na sequência, apresentamos a dimensão do trabalho inicial entre os núcleos e os CEFAPROs/MT e, ainda, como se constituiu o projeto político-pedagógico de uso das TICs na rede de educação básica:

A partir dos avanços orquestrados pelas orientações contemporâneas das necessidades de unir formação científica e tecnológica, e entendendo que não há um descolamento entre ciência e técnica, a Seduc decidiu propor ao MEC a integração dos espaços Cefapros e NTEs. A partir dessa acertada decisão, os formadores dos dois Centros passaram a ocupar o mesmo espaço físico, planejando a formação dos profissionais da educação de forma conjunta. Assim, os NTEs passaram a não trabalhar apenas com a inclusão digital como na realidade vinham fazendo, mas passaram a trabalhar na relação da tecnologia com a produção do conhecimento. Cada formador assumiu uma área do conhecimento, e em parceria com os formadores dos Cefapros, a integração possibilitou novas conquistas pedagógicas, avançando na qualidade da formação continuada (Mato Grosso, 2010, p. 24–25).

Assim, ao balizar esta pesquisa na teoria da complexidade, foi possível entender a importância da interação interinstitucional entre agências e diferentes entes federados, com base em uma perspectiva da integração, da união de forças e de investimentos, reorganizando o sistema de formação continuada, no sentido da agregação e do fortalecimento, com o objetivo de avançar qualitativamente na educação de Mato Grosso.

2.5 O CICLO DE FORMAÇÃO HUMANA EM MATO GROSSO: A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA E AS IMPREVISIBILIDADES

Concomitantemente aos projetos e investimentos de âmbito federal, a SEDUC/MT implantou o Ciclo Básico de Aprendizagem (CBA), tendo, como parâmetro, iniciativas de outros países¹⁷ e de estados brasileiros¹⁸, que, desde a década anterior, já vinham estruturando o ensino fundamental em ciclos:

Embora já fosse admitido a título de experiência pedagógica durante os anos 60 e estivesse previsto na Lei 5.692/71, o regime de ciclos manifesta tendência crescente

¹⁷ “As iniciativas de adoção do regime de ciclos escolares ensaiadas até esse período tiveram como referência, mais próxima ou distante, o sistema de avanços progressivos adotado nas escolas básicas dos Estados Unidos e da Inglaterra.” (Barreto; Mitrilus, 2001, p. 110).

¹⁸ “Os estados de São Paulo, Minas Gerais e Paraná, a começar pelo primeiro, instituíram o ciclo básico, que reestruturava, num *continuum*, as antigas 1^{as} e 2^{as} séries do 1º grau. Tratava-se de medida inicial no sentido da reorganização da escola pública, com o objetivo de diminuir a distância entre o desempenho dos alunos das diferentes camadas da população, assegurando a todos o direito à escolaridade. Ao invés de tentar a desserialização do ensino de 1º grau como um todo, a proposta foi mais modesta, procurando encontrar, de pronto, um modo de funcionar da escola que contribuisse para resolver o grande estrangulamento das matrículas nas séries iniciais” (Barreto; Mitrilus, 2001, p. 112).

de expansão, especialmente a partir da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ao flexibilizar a organização do ensino básico, a Lei. 9.394/96 reitera os ciclos como uma das formas alternativas de organização da escola (art. 23), ao mesmo tempo em que dá suporte à orientação das políticas da área nessa direção. Os Parâmetros Curriculares Nacionais incidem também sobre a questão, adotando a organização em ciclos para o ensino fundamental sob o argumento de que ele torna possível a distribuição mais adequada dos conteúdos em relação à natureza do processo de aprendizagem (Barreto; Mitrulis, 2001, p. 119–120).

A implantação do CBA, em 1997, contemplou algumas escolas-piloto do estado e deu sustentação à reestruturação do sistema escolar estadual, passando de regime seriado para o ciclo de formação¹⁹, denominado de Escola Ciclada.

Essa organização trouxe, em seu bojo, a concepção da não fragmentação curricular, com proposta de mudanças tanto nos tempos e espaços de aprendizagem, como tentativa de atacar o fracasso da alfabetização e de superar a evasão e repetência, que incidiam no fluxo escolar²⁰, quanto nos índices de aprendizagem²¹, alinhando tal proposição às novas demandas sociais e exigências do campo do trabalho, fomentadas pelo processo de produção capitalista globalizante.

A formação continuada em serviço dos profissionais da rede básica estadual mato-grossense, para a implementação do ciclo de formação, foi atribuída aos CEFAPROs/MT. Essa demanda de trabalho para os professores formadores apresenta-se com o desafio de atacar os índices negativos delineados nas avaliações externas, de acordo com as seguintes evidências:

¹⁹ A Resolução n.º 262/2002 – CEE/MT, no art. 5º, traz o seguinte: “A adoção do regime escolar por ciclos de formação pressupõe a duração do ensino fundamental ampliada para 9 anos, tendo em vista a ampliação do tempo de permanência na escolaridade obrigatória e observando as disposições do Artigo 11 da Resolução 150/99 – CEE/MT e art. 5º da LC 49/98, exigida a implantação gradativa e a garantia de conclusão de estudos neste regime” (Mato Grosso, 2002, p. 2).

²⁰ “Quanto à análise da evasão, pelo fluxo escolar esta é feita sempre tomando por base os alunos que ingressam na primeira série do Ensino Fundamental. Assim, a tabela V, coorte 1997/04, mostra a evasão de 10,43% da 1ª para a 2ª série, de 33,08% da 1ª para a 8ª série e, ao fim desta etapa de ensino, a evasão chega a 49,44%. Isso significa que a permanência do aluno no sistema de ensino, no fluxo escolar analisado, é de apenas 50,66%, situação, esta, distante da ideal, haja vista que o sistema educacional deve se aproximar dos 100% de permanência. Esse nível de evasão tão elevado, no mínimo, implica em desperdício de esforços e de recursos diretamente proporcional ao percentual de perdas e reforça o processo de exclusão (...). A constatação de perdas de recursos e esforços é ampliada quando se verificam os percentuais de alunos que concluem o Ensino Fundamental. Assim, ao se analisar a taxa de promoção nesta mesma coorte 1997/04, na Tabela VI, encontra-se um percentual de 70,13% da 1ª para a 2ª série, de 62,11% da 1ª para a 8ª série, ficando um percentual de alunos concluintes de apenas 46,93% (...)” (Mato Grosso, 2009, p. 17–18).

²¹ “Até aqui, é revelada uma realidade não satisfatória em termos quantitativos, da realidade educacional em Mato Grosso e, por outro lado, ao se analisar os dados qualitativos oriundos das Avaliações da Prova Brasil (Anresc), estes só vêm reforçar a desarticulação do binômio qualidade e quantidade. Para sustentar esse argumento, além das constatações na própria realidade, a leitura interpretativa dos dados desse Sistema de Avaliação mostra que o desempenho médio dos alunos do Ensino Fundamental em Mato Grosso encontra-se aquém do esperado para essa etapa de ensino quando os níveis de desempenho alcançados na 4ª série são traduzidos pela pontuação de 168,44 e 176,84 pontos, que tem como média satisfatória 210 e 220 pontos, respectivamente para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e na 8ª série, 222,63 e 237,34, em que a média satisfatória é de 280 pontos, respectivamente às mesmas disciplinas” (Mato Grosso, 2009, p. 19).

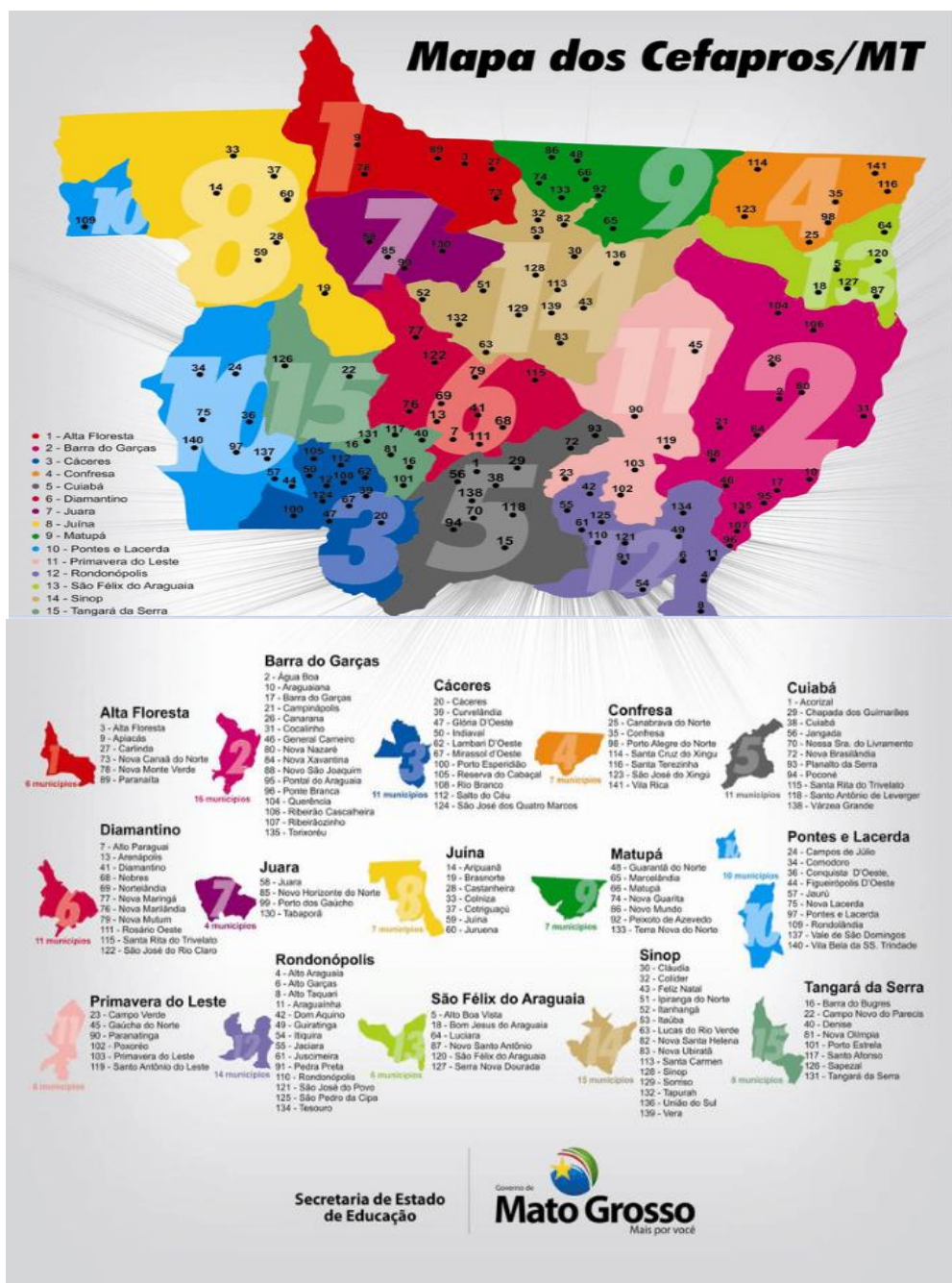
Mesmo considerando todo o investimento que se realiza para a formação inicial ou continuada dos profissionais da educação, isso não tem traduzido a melhoria significativa da qualidade do ensino, conforme demonstra a evolução dos dados das pesquisas realizadas, principalmente nas últimas séries do Ensino Fundamental. A realidade aponta que a formação continuada da grande maioria dos profissionais não acontece de forma sistemática. Acrescenta-se, ainda, o fato de parte dos profissionais atuar sem a formação específica na área, embora integre um percentual significativo de profissionais, com formação superior, em Mato Grosso. Em nosso Estado 79,6% dos professores de I a IV série e 92,2 % dos professores de V a VII série possuem formação de nível superior (Mato Grosso, 2009, p. 19).

Para que a organização CEFAPRO se autossustentasse e perpetuasse os ideais de instituição formadora, foi preciso que a dinâmica de funcionamento das unidades anteriores gerasse novas unidades com as mesmas características, em um movimento fractal, compreendida da seguinte maneira:

Para que a organização mantenha a auto-sustentabilidade, se perpetue, é preciso que a dinâmica de funcionamento gere novas células com as mesmas características da célula-mãe numa dinâmica fractal, em que cada célula gerada representa um novo âmbito de Propósito, Princípios, Participantes, Conceito Organizacional, Processos (práticas) e Ética, formando Estruturas (Constituições) fractais – com o mesmo padrão da célula-mãe (Tôrres, 2005, p. 8).

Nesses pressupostos, explicamos a expansão dos CEFAPROs, em 2013, período em que todas as 15 unidades presentes em Mato Grosso²² já se encontravam auto-organizadas em regiões estratégicas do estado, conforme a Figura 3 a seguir:

²² Atos de criação: o Decreto n.º 2.007/1997 dispõe sobre a criação dos Centros de Formação e Avaliação do Professor dos polos de Cuiabá, Diamantino e Rondonópolis; o Decreto n.º 2.319/1998 estabelece a criação dos Centros de Formação de Cáceres, Matupá, Juara, Sinop e São Félix do Araguaia; o Decreto n.º 53/1999 determina a criação dos Centros de Alta Floresta, Barra do Garças, Juína e Confresa; por meio do Decreto n.º 6.824/2005, foi instituído o Centro de Tangará da Serra e, pela Lei n.º 9.072/2009, foram criados os Centros de Pontes e Lacerda e Primavera do Leste.

Figura 3 – Mapa dos CEFAPROs/MT (2013)²³

Fonte: Santos, Ramos e Pereira (2013).

Os CEFAPROs/MT deixaram de ser programas ou projetos e se tornaram unidades administrativas e pedagógicas, por meio da Lei n.º 8.405, de 27 de dezembro de 2005, compreendendo que as condições iniciais do projeto de formação do estado tomaram

²³ Este mapa foi alterado com a auto-organização das DREs, constituindo-se em seis coordenadorias, dentre elas, a COFOR. Nesse contexto, houve a reorganização das regionais de formação continuada, com a extinção dos CEFAPROs de Juara e de São Félix do Araguaia, instituindo-se as DREs de Várzea Grande e de Querência, totalizando ainda 15 polos estratégicos em 2022. Em 2023, a regional de Querência foi desativada.

proporções irreversíveis, com ampliação de feedbacks, a cada nova política de governo, tornando os rumos do sistema de formação continuada imprevisíveis:

Art. 1º Os atuais Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica - CEFAPROs/MT, criados através do Decreto nº 2.007, de 29 de dezembro de 1997, Decreto nº 2.319, de 08 de junho de 1998, e Decreto nº 53, de 23 de março de 1999, ficam transformados em unidades administrativas.

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 (Mato Grosso, 2005, s.p.).

A lei apresenta as novas finalidades da formação continuada do estado de Mato Grosso, visto que a formação continuada, inicialmente, tinha um caráter compensatório ao atuar na demanda da formação de profissionais leigos (Brasil, 2005).

A partir da nova finalidade atribuída aos CEFAPROs, no início dos anos 2000, que envolve a inclusão das “novas” tecnologias no processo educacional, tanto técnica quanto metodológica, entendemos que os novos objetivos, projeções e metas da política pública educacional caracterizam uma pequena mudança de fase do subsistema de formação continuada, que passa a considerar os novos objetivos institucionais e, como efeito, as novas temáticas formativas prioritárias aos formadores.

Na dinâmica complexa de instituição da dimensão tecnológica no fazer dos formadores, como proposição de políticas formativas, em 1998, ratificada pela normativa de 2005, que mudou a natureza institucional dos CEFAPROs, passando para unidades administrativas, destacamos a implantação de outra política, que implementou as OCs/MT (2010).

Compreendemos que os índices de avaliação externa²⁴ não evoluíram de acordo com as metas projetadas para Mato Grosso, mesmo após a instituição e a implementação das OCs. Dessa maneira, essa política não logrou êxito, conforme os objetivos definidos, como de instaurar um currículo situado.

Na sequência, apresentamos a recorrência de alguns programas e projetos para a formação de professores de língua portuguesa, vigentes entre 2010 e 2015, dentre eles, a oferta das OCs/MT (2010).

²⁴ Conforme Gráfico 1 deste trabalho, denominado Evolução do IDEB MT (p. 80).

Quadro 1 – Formações continuadas e/ou (des)continuadas envolvendo professores de língua portuguesa do estado de MT (2010 a 2015)

Ano	Programas e projetos	Instituição demandante	Finalidade/Objetivo	Público-alvo
2010	Gestar II	Programa de formação continuada semipresencial em serviço do MEC.	Elevar a competência dos professores e de seus alunos e, consequentemente, melhorar a capacidade de compreensão e intervenção sobre a realidade sociocultural. Tem, como base, os PCNs de matemática e de língua portuguesa dos alunos de 5ª a 8ª série (6º ao 9º ano) do ensino fundamental.	Professores de língua portuguesa e de matemática do 6º ao 9º do ensino fundamental.
2010 a 2012	Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)	MEC.	Avaliar e disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o poder público.	Professores de todos os componentes curriculares.
2010 a 2015	Orientações Curriculares do estado de Mato Grosso (OCs/MT)	SEDUC/CEFAPROS-MT.	Estudar coletivamente as Orientações Curriculares.	Professores de todos os componentes curriculares.
2010 2012 2014	Olimpíadas de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro	MEC/CENPEC.	Contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem da leitura e escrita nas escolas públicas de todo o país, por meio de ações de mobilização para a formação de professores de língua portuguesa.	Professores de língua portuguesa do ensino fundamental II e ensino médio.
2010	Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMIEP)	Programa Brasil Profissionalizado – MEC.	Fortalecer as redes estaduais de educação profissional e tecnológica.	Professores de todos os componentes curriculares e dos cursos profissionalizantes ofertados.
2010 e 2011	Formação continuada em tecnologia educacional: Linux Educacional.	PROINFO – MEC e FNDE.	Promover o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica.	Professores de todos os componentes curriculares e técnicos dos laboratórios de informática das redes.
2010	I Seminário Estadual para Formação e Avaliação em Tecnologia Educacional	SEDUC/CEFAPROS-MT.	Ofertar formação continuada e avaliar as ações da tecnologia educacional do estado de Mato Grosso.	Técnicos dos laboratórios de informática da rede estadual de ensino, professores formadores e tutores do PROINFO.

Ano	Programas e projetos	Instituição demandante	Finalidade/Objetivo	Público-alvo
2011	Conferência de Avaliação do Plano Estadual de Educação	SEDUC/CEFAPROS-MT.	Realizar a conferência de avaliação para verificar o alcance das metas.	Profissionais da educação.
2012 e 2013	Educação Especial Inclusiva	SEDUC/CEFAPROS-MT.	Promover e disseminar conhecimentos para os profissionais das salas de recursos multifuncionais, por meio de diferentes temáticas sobre as necessidades relacionadas ao aluno que utiliza o atendimento educacional especializado.	Educadores das salas de recursos multifuncionais.
2012	Fórum Permanente de Discussões da Educação de Jovens e Adultos (FPDEJA) – A EJA em espaços escolares e não escolares.	SEDUC/CEFAPROS-MT.	Refletir, apresentar avanços e propor melhorias às situações-problema enfrentadas pelas instituições.	Profissionais das instituições envolvidas com a EJA.
	Formação dos professores das escolas que ofertam a Educação do Campo	SEDUC/CEFAPROS-MT.	Promover a formação continuada aos professores das escolas que ofertam a educação do/no campo.	Professores das escolas do/no campo.
	Form@r.com	PROINFO – MEC e FNDE.	Realizar a formação continuada em tecnologia educacional.	Técnicos dos laboratórios de informática da rede estadual de ensino.
2010 a 2014	Introdução à Educação Digital	PROINFO – MEC e FNDE.	Realizar a formação continuada em tecnologia educacional.	Professores e não docentes da rede estadual e municipal de ensino.
	Ensinando e Aprendendo com as TICs	PROINFO – MEC e FNDE.	Realizar a formação continuada em tecnologia educacional.	Professores da rede estadual e municipal de ensino.
	Elaboração de Projetos Integrados ao uso da Tecnologias	PROINFO – MEC e FNDE.	Realizar a formação continuada em tecnologia educacional.	Professores da rede estadual e municipal de ensino.
	Redes de Aprendizagem	PROINFO – MEC e FNDE.	Realizar a formação continuada em tecnologia educacional.	Professores da rede estadual e municipal de ensino.
	O uso pedagógico da lousa digital	PROINFO – MEC e FNDE.	Realizar a formação para o uso das lousas digitais recebidas pelas escolas da rede estadual.	Técnicos dos laboratórios de informática da rede estadual de ensino.
	O uso dos tablets em sala de aula	MEC/FNDE.	Realizar a formação para o uso dos tablets.	Professores da rede estadual e municipal de ensino.
2014	Pacto Nacional pelo Fortalecimento do EM	MEC/SEDUC/CEFAPROS-MT.	Realizar a formação dos profissionais do ensino médio para o uso de novas metodologias de ensino.	Professores de todos os componentes curriculares.
2015	Proposta de alinhamento entre os objetivos de aprendizagem do Sistema Integrado de Gestão Educacional	SEDUC/CEFAPROS-MT.	Articular os objetivos de aprendizagem definidos no SIGEDUCA e as competências e habilidades da Prova Brasil com os múltiplos letramentos, tendo, como foco, os gêneros	Professores de língua portuguesa.

Ano	Programas e projetos	Instituição demandante	Finalidade/Objetivo	Público-alvo
	(SIGEDUCA) e as competências e habilidades da Prova Brasil		textuais que circulam nas práticas sociais do educando.	

Fonte: elaborado pela pesquisadora com base nos dados da SEDUC/MT (2020).

O Quadro 1 foi produzido com base no levantamento e na sistematização de documentos representativos das demandas formativas dos CEFAPROs/MT, realizadas entre 2010 e 2015. Dessa maneira, ele evidencia algumas ações realizadas pelos Centros de Formação, com recorrências às demandas voltadas aos professores de língua portuguesa ou, ainda, que envolveram os professores da área da linguagem, a exemplo: i. Gestar II; ii. Olimpíadas de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro; iii. Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e iv. Orientações Curriculares do estado de Mato Grosso (OCs/MT).

Observamos que as temáticas, acima categorizadas, foram recorrentes no período descrito, cujos programas voltados à área da linguagem ou discussões relacionadas ao componente curricular de língua portuguesa e à formação em tecnologia educacional não se articulavam, prevalecendo, nesse processo, a dimensão técnica da tecnologia.

Verificamos, pois, com base na perspectiva da TC, defendida por Morin (2004), e nas informações aqui apresentadas, que a recorrência de propostas, ao longo dos anos mencionados, estabelece uma certa adaptação do sistema. Em outras palavras, não percebemos diferentes propostas ou grandes mudanças nem em nível federal, nem estadual, nem regional, no recorte temporal acima delimitado.

No contexto delineado no Quadro 1, entendemos que há uma adaptação do sistema de formação continuada, com a recorrência de projetos e programas, indicando uma estabilidade da política em nível macro, pois são demandas constituídas em uma relação linear: MEC–SEDUC–CEFAPRO–escola. Isso posto, não percebemos, no período delimitado, propriedades ou estruturas emergentes, em níveis mais complexos, que evidenciem novos padrões ou modelos de formação continuada diferentes do que já estavam sendo propostos.

2.6 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE MATO GROSSO E A PORTARIA N.º 161/2016/GS/SEDUC/MT

Como podemos constatar, no decorrer da configuração textual sobre a história dos processos de formação continuada, em Mato Grosso, desde a instituição/criação dos Centros de

Formação, as demandas de formação continuada eram encaminhadas por meio de orientativos de formação.

Em 2016, com a mudança no nível de gestão programática e com a indicação de um novo superintendente²⁵ de formação continuada, no ano anterior, começou um processo de reorganização no projeto de formação dos professores da educação, passando a denominar Projeto de Estudos e Intervenção Pedagógica (PEIP), instituído pela Portaria n.º 161/2016/GS/Seduc/MT, que normatizou também o Projeto de Formação Contínua dos Profissionais Técnicos e Apoio Administrativos Educacionais (PROFTAAE) e criou o Núcleo de Desenvolvimento Profissional na Escola (NDPE).

Como o documento apresenta a elaboração e a efetivação do PEIP, nesse momento político, constituiu-se um instrumento importante de planejamento das ações de formação e de desenvolvimento profissional, nas escolas da rede pública estadual, com a inserção da Avaliação Diagnóstica do Ensino Público Estadual (ADEPE/MT) e do Programa de Gestão para Resultados (PGR), dentre outros, a partir de uma reorganização das Políticas Educacionais do Estado de Mato Grosso (Mato Grosso, 2016).

Nesse contexto, ganhou força o foco nos índices educacionais para balizar, a partir do processo de monitoramento, a reformulação de políticas educacionais, com instituições parceiras:

[...] no momento de elaboração do PEIP, os profissionais da Escola façam um estudo criterioso sobre os resultados das avaliações externas e internas que mensuram a proficiência dos estudantes, utilizando-os como elementos de diagnóstico para rever o planejamento das ações educativas na escola com o fim de assegurar o direito à educação, conforme previsto nos art. 205 e 208 da Constituição (1988), nos art. 2 e 4 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996) e nos Planos Nacional e Estadual de Educação.

Em relação à Avaliação Diagnóstica, neste ano, a Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer (Seduc – MT), em parceria com o CAEd – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – Faculdade de Educação – Universidade Federal de Juiz de Fora – MG desencadeia a Avaliação Diagnóstica do Ensino Público Estadual de Mato Grosso (ADEPE - MT) como ação estratégica, que objetiva produzir e disseminar informações que subsidiem a reflexão do professor sobre a sua prática pedagógica e proporcionar aos gestores dados para a formulação, o monitoramento e a reformulação de políticas educacionais. Concernente às avaliações internas, elas oportunizam aos profissionais da educação o olhar mais próximo das necessidades educativas dos estudantes, 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. Portanto, trazer os resultados dessas avaliações para análise no tempo de hora

²⁵ O superintendente de formação dos profissionais da educação da SEDUC, Kilwangy kya Kapitango-a-Samba, ocupou também a função de assessor de Política de Pós-Graduação e Pesquisa Educacional na SEDUC/MT. É pós-doutor em Educação pela UFMT; Doutor em Educação pela USP e Mestre em História da Ciência pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponível em: <http://www.mt.gov.br/-/4200757-avalia-mt-entra-na-fase-de-formacao-dos-profissionais-baseada-nos-resultados>. Acesso em: 5 out. 2021.

atividade destinado à formação e desenvolvimento profissional, 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 se dá no contexto da profissão (Mato Grosso, 2016, p. 4).

Compreendemos que essa ação poderia ter sido caracterizada como um ponto de viragem da formação continuada mato-grossense, uma das tentativas de mudança pensada a partir da instituição do Grupo de Estudos e Trabalho (GET) para a elaboração da proposta de Política Estadual de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica em Serviço, conforme Portaria n.º 102/2015/GS/SEDUC/MT, mas a tentativa não logrou êxito, visto que o PEIP teve duração de apenas um ano.

2.7 ORIENTATIVOS, PROJETOS E PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Para conhecermos o percurso das políticas de formação continuada, apresentaremos, no Quadro 2, um demonstrativo dos direcionamentos dos orientativos, projetos e programas de formação continuada, desde 2003 até 2022.

Quadro 2 – Orientações para a elaboração dos projetos de formação continuada – 2003 a 2022²⁶

ANO	ORIENTATIVOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA	SISTEMA DE POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE MATO GROSSO
2003 a 2010	PROJETO SALA DE PROFESSOR	✓ A Escola é espaço de formação. ✓ O professor está em constante processo de aprendizagem. ✓ A formação continuada constitui-se um espaço de transformações educativas permanentes e do desenvolvimento profissional.
2011 a 2015 e 2020	PROJETO SALA DE EDUCADOR	✓ A escola é um espaço educativo, lócus de formação continuada, em um só tempo, individual e coletiva. ✓ Não somente ao professor é reservada a tarefa de ensinar, mas a todos os profissionais da escola. ✓ A formação continuada é compreendida como toda atividade em que os sujeitos interagem em contextos histórico-culturais determinados, a partir do pressuposto da partilha de objetivos e metas que fortaleçam a busca por uma qualidade social da educação.
2016	PROJETO DE ESTUDO E INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA (PEIP)	✓ A escola é um espaço de formação e de desenvolvimento profissional. ✓ O professor é mediador das aprendizagens dos alunos, responsável pela transposição didática dos conteúdos. ✓ A formação continuada é o momento de estudo em articulação com o planejamento de intervenção do professor em sala de aula, a partir dos dados das avaliações externas e internas.
2017 e 2018	PROGRAMA PRÓ-ESCOLAS FORMAÇÃO (PEF)	✓ A escola é o lugar de referência da formação e do desenvolvimento profissional, onde se desenvolve a profissionalização. ✓ O professor é trabalhador da educação. ✓ A formação continuada é um direito e uma necessidade.
2019	PROJETO DE FORMAÇÃO DA/NA ESCOLA	✓ A escola é o contexto da formação continuada para o desenvolvimento e para a atualização profissional. ✓ O professor é profissional da educação. ✓ A formação continuada é dever, direito e necessidade, organizada a partir da escola e da política pública educacional.
2021	I. ORIENTAÇÃO PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES NO PERÍODO INTERVENTIVO INICIAL NAS	✓ A escola está na centralidade da formação continuada para o desenvolvimento profissional. ✓ O professor é profissional da educação.

²⁶ O quadro completo se encontra no Apêndice A – *Projetos de formação continuada de 2003 a 2022*.

ANO	ORIENTATIVOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA	SISTEMA DE POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE MATO GROSSO
	UNIDADES ESCOLARES – FEVEREIRO A ABRIL DE 2021	✓ A formação continuada na escola é o desdobramento do diagnóstico das aprendizagens dos estudantes em ações formativas. O foco deve estar centrado em atividades práticas que favoreçam a compreensão da dimensão de cada habilidade de língua portuguesa, por meio do ensino híbrido, contemplando as necessidades educacionais dos estudantes em tempos de pandemia.
	II. ORIENTATIVO 002/2021/CMGE/SURE – A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE MATO GROSSO – CONTINUUM CURRICULAR 2020/2021 – MAIO A AGOSTO DE 2021	
	III. ORIENTATIVO PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DAS DIRETORIAS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO – SETEMBRO A NOVEMBRO DE 2021	
2022	ORIENTATIVO DA FORMAÇÃO CONTINUADA 01/2022/UPFC/SAGE/SEDUC/MT	✓ A escola é o contexto de trabalho do professor, o seu lugar de qualificação, onde deverá aplicar efetivamente esse aprendizado. ✓ Professores, assim como os estudantes, aprendem de forma ativa e contextualizada, no seu exercício profissional, planejando em consonância com os resultados das avaliações externas e internas e considerando a implementação de ferramentas tecnológicas e metodologias ativas nas escolas. ✓ A formação continuada organizada em ciclos tem por finalidade o monitoramento de cada ação formativa para que, ao final do período, possam ser avaliados, possibilitando os ajustes para melhor direcionamento do ciclo seguinte.

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022).

A partir da década de 2000, conforme demonstrado no referido quadro, a política de formação continuada, em Mato Grosso, teve início com projetos de formação implantados e implementados pelos CEFAPROs, demandados pela SEDUC/MT, o que também foi constatado por outros pesquisadores:

Todavia, em Mato Grosso, os CEFAPROs foram responsáveis pela implementação de muitas políticas públicas formuladas em âmbito nacional. Foram políticas com estratégias de formação, reconhecidas por Nóvoa (1992) como híbridas e, por Lima (2007), como intermitentes. Dentre essas políticas estão: Gestão da Aprendizagem (2001/2005); Eterno Aprendiz (2006), ProInfantil (2009), PróLetramento (2009), ProInfo Integrado (2007), Circuito Campeão (2009), Instrumentos da Alfabetização do Centro de Alfabetização Leitura e Escrita (2008), Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2013), dentre outras (Mello; Silva; Taborba, 2019, p. 17).

Assim, os CEFAPROs, localizados estrategicamente em 15 municípios de Mato Grosso, tinham a responsabilidade de promover a política de formação continuada, por meio da organização e execução de projetos e programas da SEDUC/MT, bem como do desenvolvimento de parcerias com o MEC, as Secretarias Municipais de Educação, as Assessorias Pedagógicas e as Instituições de Educação Superior (Mello, 2018).

A ideia era construir o Projeto de Formação Continuada da Escola, articulado com o Projeto Político Pedagógico/Plano de Desenvolvimento Escolar (PPP/PDE). Essa proposta objetivava fortalecer o espaço escolar como lócus de formação dos professores, visando ao

pensamento no desenvolvimento das potencialidades, por meio da qualificação do desempenho profissional. Para tanto, essa organização poderia se dar por meio de grupos de estudos, almejando a construção do comprometimento coletivo com o processo de ensino e aprendizagem (Mato Grosso, 2006, p. 9).

Como se evidencia, a noção que emergiu ao longo da investigação, relacionada à formação continuada, é a de desenvolvimento profissional de professores (Day, 2001). Nesse percurso, identificamos recorrentes modelos e definições/concepções nos documentos das políticas de formação continuada mato-grossense, mas a abordagem evidenciada é a do desenvolvimento profissional dos professores, assim sistematizado:

Quadro 3 – Formação continuada e desenvolvimento profissional

ABORDAGEM	MODELO	DEFINIÇÃO/CONCEPÇÃO
Desenvolvimento profissional dos professores	Formação contínua	“[...] formação contínua de professores como toda a "actividade que o professor em exercício realiza com uma finalidade formativa - tanto de desenvolvimento profissional como pessoal, individualmente ou em grupo - para um desempenho mais eficaz das suas tarefas actuais ou que o preparem para o desempenho de novas tarefas" (García Alvarez, 1987, p. 23 <i>apud</i> Carlos Marcelo, 1999, p. 136).
	Educação em serviço	"[...] a educação em serviço dos professores (ou desenvolvimento de professores, educação contínua, desenvolvimento profissional)." (Edelfelt; Johson, 1975, p. 5 <i>apud</i> Carlos Marcelo, 1999, p. 136).
	Reciclagem	“[...] a reciclagem "é um aspecto específico do aperfeiçoamento de professores por seu caráter pontual e de atualização. [...]”". (Landsheere, 1987, p. 744 <i>apud</i> Carlos Marcelo, 1999, p. 136–137).

ABORDAGEM	MODELO	DEFINIÇÃO/CONCEPÇÃO
	Desenvolvimento profissional	“[...]o conceito de desenvolvimento profissional docente precisa ser pensado com uma “[...] conotação de evolução e continuidade que, em nosso entender, supera a tradicional justa-posição entre formação inicial e formação contínua dos professores” ((Marcelo, 2009b, p. 9 <i>apud</i> Hobold, 2028, p. 427-428). Há três perspectivas de desenvolvimento profissional que apresentamos, de acordo com a pesquisadora Oliveira-Formosinho (2009): “desenvolvimento do professor como desenvolvimento de conhecimento(s) e de competência(s); desenvolvimento do professor como mudança ecológica; desenvolvimento do professor como desenvolvimento da compreensão pessoal” (Oliveira-Formosinho, 2009, p. 228-231 <i>apud</i> Hobold, 2018, 430-431)

Fonte: Hobold (2018, p. 427).

Na sistematização apresentada, observamos duas premissas em evidência: profissão docente e saberes práticos. A profissão docente é desenvolvida antes, durante e após a formação acadêmica específica e realizada institucionalmente. Os saberes práticos são desenvolvidos na prática da sala de aula, e não na universidade, onde supostamente se aprende a teoria para o aprendizado da prática:

O desenvolvimento profissional é o conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com sua experiência (Marcelo García, 1999, p. 144).

Compreendemos que o desenvolvimento profissional depende de um conjunto de fatores inter-relacionados, tais como: contextuais, individuais e coletivos, em constante processo de interação, adaptação e mudança. Esse processo está interconectado ao processo da aprendizagem, que envolve múltiplas variáveis em interação, como o contexto, os agentes e a motivação, de acordo com os estudos de Larsen-Freeman (1997), Larsen-Freeman e Cameron (2008), Paiva (2002, 2005); Silva (2008) e Ortega e Han (2017).

Coadunamos com Nóvoa (1992, p. 23) quando afirma que a formação não se dá por acumulação (de cursos, de conhecimento ou de técnicas), o que inferimos que não se constitui de forma pontual e fragmentada, mas em um processo contínuo, em um trabalho de “reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”, por isso os investimentos das políticas públicas devem ser na pessoa/profissional, considerando o seu saber-fazer.

Por meio dos Orientativos da formação continuada, o processo de implantação de uma proposta de formação continuada, em Mato Grosso, ocorreu da seguinte maneira:

2003 e 2004, inicialmente nos municípios que não desenvolvem Programas de Formação e municípios que trabalham com a TV Escola/Programa Salto para o Futuro.

2005 e 2006, realizando visitas de sensibilização para a adesão das outras escolas ao projeto. Esta etapa está a cargo dos Cefapros, da equipe técnica da Seduc, e dos coordenadores pedagógicos das escolas.

2007 a 2010, implantação nas demais unidades escolares e implementação nas escolas onde o projeto está implantado (Mato Grosso, 2006, p. 19).

Entre 2003 e 2010, tivemos o Programa de Formação Continuada Sala de Professor. Como constatamos, esse programa foi reformulado no decorrer dos anos de realização, visando atender à demanda formativa de cada escola. Desse modo, a formação era preconizada com base na escola e nas necessidades dos professores, perpassando pela elaboração de um projeto pela instituição de ensino, após levantamento das necessidades formativas apontadas pelos professores.

Após essa primeira fase, o projeto passava pela aprovação do CEFAPRO, que também tinha a responsabilidade de acompanhar e assessorar os encontros de formação continuada nas escolas (Mello, 2018). Por meio do projeto Sala de Professor, a formação continuada deveria se configurar “um processo de autoformação e aprendizagem, [...] não mais como cursos pontuais e ações individuais desarticulados da proposta da escola e da necessidade da comunidade escolar” (Mato Grosso, 2003, p. 10).

Entre 2011 e 2015 e no ano de 2020, o projeto passou a ser denominado Sala de Educador. No primeiro período (2011 a 2015), tanto os professores quanto os profissionais não docentes participavam dos mesmos estudos, porque se preconizava que todos eram educadores na escola. Em termos de concepção de formação e de organização metodológica, em 2020, não percebemos mudanças, apenas a adaptação de um modelo de formação continuada, tanto em relação à forma como se demandavam as orientações quanto aos objetivos, às concepções e às metodologias dos projetos.

Entre 2010 e 2014, identificamos um movimento educacional por meio da instituição das OCs/MT, com um alto investimento para sua constituição, tendo recursos dispensados às consultorias, aos materiais impressos e à formação continuada tanto para formadores quanto para professores.

Nesse contexto, os currículos deixaram de ser vistos como conteúdos prontos a serem ministrados aos alunos e passaram a ser o resultado de uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidos em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas, culturais, intelectuais e pedagógicas, orientados pela dinâmica da sociedade.

A partir de 2015, os CEFAPROs passaram a focar suas demandas formativas nos índices das avaliações externas. O plano de governo Transforma Mato Grosso tinha o objetivo de sanar as dificuldades existentes e contribuir para a melhoria da educação, com a redução das desigualdades (Mato Grosso, 2015). O programa enfatizou a melhoria dos índices das avaliações, visando alcançar pontuações mais elevadas.

Nesse período, a política de formação, antes voltada para as necessidades formativas dos professores e pautada na práxis pedagógica, passou a focar a imediata de melhoria dos índices, levantando a emergente demanda de voltar a encontrar meios de estimular e empreender as experiências educativas, a fim de otimizar e aprimorar a qualidade do ensino.

Em 2016, a Portaria n.º 161/2016/SEDUC normatizou o Orientativo para Formação e Desenvolvimento Profissional e o PEIP nas escolas estaduais de Mato Grosso, que foi uma pequena mudança no direcionamento da produção do projeto de formação continuada pela escola em termos metodológicos.

O PEIP definia ações metodológicas distintas, mas complementares, realizadas em duas etapas: na primeira etapa, no primeiro semestre letivo, a escola deveria elaborar um cronograma de estudo das temáticas seguintes: Projeto de Intervenção, Pesquisa-Ação e Avaliação Educacional. Esse estudo deveria subsidiar, na segunda etapa, a elaboração do PEIP, a partir dos resultados da Avaliação Diagnóstica do Ensino Público Estadual de Mato Grosso (ADEPE/MT). Dessa maneira, para possibilitar a respectiva elaboração, os professores deveriam:

Ao final desses encontros de formação e desenvolvimento profissional é importante que os profissionais/docentes sejam capazes de responder, com fundamentação teórica, às seguintes questões:

- ✓ O que é avaliação educacional? Para que serve? Quais formas de avaliação estão presentes nas práticas avaliativas da escola? Avalia-se para favorecer processos de aprendizagem? Avalia-se para investigar o desenvolvimento do aluno?
- ✓ O que é pesquisa-ação? Para que serve? Como se faz?
- ✓ O que é projeto de intervenção? Para que serve? Como se faz?

✓ A avaliação educacional, a pesquisa-ação e o projeto de intervenção podem contribuir para a melhoria da educação? Por quê? Como? (Mato Grosso, 2016, p. 6).

Nas orientações dos anos anteriores, as temáticas de estudo deveriam ser definidas em grande parte pela escola ou pelo grupo de professores. Com o PEIP, no ano de sua instituição, as temáticas foram direcionadas pela portaria, para o estudo comum, no primeiro momento, bem como pelos diagnósticos dos resultados das avaliações dos alunos, no segundo momento.

Na análise dos resultados da ADEPE/MT, como os testes de desempenho eram nominais, os docentes foram orientados a levantar as necessidades de aprendizagens de cada estudante em língua portuguesa e matemática. Diante das informações apresentadas no diagnóstico, definiam-se as temáticas relativas às necessidades dos alunos para ser objeto de estudo de todos os profissionais de ensino de cada escola no PEIP.

O projeto de formação continuada permaneceu apresentando a escola como o lócus de formação, tendo, como referência, o mapeamento das necessidades formativas dos docentes. Depois disso, começaram a ser inseridas as urgências dos alunos, enfocando nos diagnósticos externos e internos.

Assim, entendemos que tais proposições, que poderiam favorecer, entre outras coisas, a assunção de posturas crítico-reflexivas dos professores e, por conseguinte, a constituição da identidade docente, são afetadas pelas transformações políticas, sociais, econômicas e culturais, geradas pelos efeitos do processo de globalização mundial, o qual se sustenta em um discurso de eficiência e competência, direcionando as práticas de intervenção ao campo da educação, para melhorar os índices educacionais mediante avaliações de grande escala.

Por meio dos CEFAPROs, buscou-se afastar de padrões preestabelecidos, sob o argumento de que os modelos de formação com viés de capacitações pontuais e imediatas eram desvinculados da realidade e das necessidades formativas dos professores, pouco contribuindo para as inovações pedagógicas no interior das salas de aula (Mato Grosso, 2003).

Ainda que os programas formativos desenvolvidos tenham colocado em prática uma política de formação continuada, no que se refere à qualificação e valorização dos profissionais da educação básica, atendendo à demanda tanto das escolas como da SEDUC, a proposta descentralizada e *in loco* fazia com que os conteúdos da formação fossem decididos pelas escolas, em atenção às suas particularidades e necessidades formativas, mas, muitas vezes, sem ouvir o professor atuante (Mello, 2018).

No entanto, diante dos resultados insatisfatórios, nas tentativas empreendidas pelas políticas de formação continuada, uma estratégia foi atribuir ao professor a responsabilidade pelo seu desenvolvimento profissional, conforme podemos verificar:

[...] na concepção da formação ao longo da vida, não basta a oferta de oportunidades para a formação: seu desenvolvimento é de responsabilidade também do profissional, assumindo, este último, um papel de relevância no seu próprio desenvolvimento. Somente com compromissos de parte a parte será possível incorporar a formação em todos os aspectos da profissão: profissionais sempre em formação, teoria e prática aliadas ao fazer cotidiano, profissionais formadores e em formação em interação constantes, formação continuada concebida em todas as fases da carreira (Mato Grosso, 2010, p. 13).

Assim, podemos constatar que, ao longo de 23 anos, a formação continuada manteve-se em um quadro de estase, ou seja, observamos uma certa estagnação e adaptação do sistema. Apesar das mínimas alterações, a cada ano, nas condições iniciais, e do encaminhamento de novos orientativos de formação ou de nova portaria para regulamentar a formação continuada, como os projetos Sala de Professor, Sala de Educador, PEIP e Formação da/na Escola, essas iniciativas não foram suficientes para promover mudanças qualitativas nos resultados educacionais da rede.

Pelo que se apresenta, em se tratando de formação continuada, pequenos movimentos nesse sistema não foram suficientes para a emergência de novos modelos de formação continuada, pois ele depende de muitas variáveis, que se constituem com base em fatores institucionais, como as legislações, as portarias e os orientativos, que delineiam os processos formativos, e em fatores pessoais ao público-alvo da formação, envolvendo questões biológicas, cognitivas, históricas e sociais.

No que se refere aos fatores pessoais, citamos a prontidão para aprender, a motivação dos professores para participar dos grupos de estudos e a disponibilidade deles de interagir com o coletivo, de estabelecer redes de aprendizagens, de trocar experiências etc. Isso se justifica porque os sistemas dinâmicos são muito sensíveis às variações e condições iniciais, seguindo uma trajetória até certo ponto, o que quer dizer que qualquer imprevisibilidade afeta o sistema, mudando os resultados, que se tornam imprevisíveis.

2.8 AS POLÍTICAS DE IMPLANTAÇÃO E DE IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC E A FORMAÇÃO CONTINUADA

A BNCC (2018) foi concebida como um “novo” modelo curricular para a educação básica brasileira, que enfrentou consideráveis resistências de sindicatos, grupos de professores e pesquisadores de todo o país na implantação dessa política pública.

No delineamento das dinâmicas das políticas de formação de professores, é importante salientar que a implementação dessa política curricular, em Mato Grosso, ficou a cargo dos CEFAPROs. Por meio desses centros, a BNCC foi situada no âmbito da educação básica, considerando a adesão da SEDUC/MT ao movimento de consultores educacionais, que desconhecem, até hoje, as realidades e diversidades do território mato-grossense.

Existiram críticas a esse movimento por especialistas²⁷, os quais destacam, sob a ótica da educação e das políticas públicas de formação continuada, que a BNCC contempla interesses dos empresários da educação, como os produtores de softwares e de materiais educativos, e que alguns componentes curriculares se sobrepõem em detrimento de outros. Além disso, eles responsabilizam os professores pelo fracasso do aluno, adotando as avaliações de massa e seus resultados como parâmetros.

Nessa perspectiva, as avaliações verificam o desenvolvimento de habilidades e competências e promovem os resultados, os quais, por sua vez, servem de base para mesmo desenvolvimento de habilidades e competências, em uma perspectiva da linearidade, como se nenhum outro fator fosse determinante nesse processo e como se, para aferir a qualidade educacional, esse recurso avaliativo fosse a única fórmula ou alternativa.

Assim, para muitas instituições ou Secretarias de Educação, o sinônimo do sucesso e da melhoria dos resultados está estabelecido em uma relação de causa e efeito, mas que, na verdade, compreendemos que se constitui em um processo de causalidade recíproca, tendo em vista que o processo de aprendizagem, de avaliação e de promoção da qualidade educacional não ocorre na linearidade, ou seja, nem todo efeito está totalmente contido na causa anterior, pois ele pode simultaneamente interagir, por acaso, com outros efeitos, sendo possível, inclusive, acarretar um nível de realidade e de resultados diferentes do nível das causas anteriores.

²⁷ ALVES FILHO, M. Jornal da UNICAMP. Notícias: Base Curricular é conservadora, privatizante e ameaça autonomia, avalia especialistas, 2017. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2017/12/04/base-curricular-e-conservadora-privatizante-e-ameaca-autonomia-avaliam>. Acesso em: 11 mar. 2023.

Temos, como exemplo, as discussões da BNCC em torno do ensino de língua portuguesa, especialmente sobre as práticas envolvendo os fenômenos de língua(gem), na sua relação com o digital e com a integração das novas tecnologias digitais ao ensino. Com tais apontamentos, queremos dizer que essas teorizações no documento-base não tiveram, como efeito, mudanças nas práticas de professores de língua portuguesa.

Compreendemos que o fator imprevisível — o isolamento social, em razão da pandemia — foi o dinamizador das mudanças, envolvendo a educação, a linguagem e as tecnologias, mas também um alargador das desigualdades sociais.

Isso significa que as práticas de ensino de língua portuguesa, mediadas pelas tecnologias digitais, insurgem muito mais pela emergência de novos modelos de ensino, como o que aconteceu no processo de ensino remoto, on-line ou híbrido, na fase da pandemia da covid-19, do que pela institucionalização de uma Base Nacional para todo o país.

2.9 SISTEMA DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA PANDEMIA

No estado de Mato Grosso, em 2020, o repositório de objetos digitais de aprendizagem, denominado Aprendizagem Conectada²⁸, desenvolvido pela SEDUC/MT, para o período de pandemia e de retorno às aulas, objetivou também contribuir para fomentar práticas pedagógicas com foco na aprendizagem ativa, considerando a individualidade e o contexto de cada estudante, bem como se apresentou como um espaço de orientações a todos os atores da educação, incluindo os formadores:

Na intencionalidade de promover a aprendizagem personalizada de estudantes e a partir das competências e habilidades do Documento de Referência Curricular para Mato Grosso - DRC/MT e da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, a Secretaria de Estado de Educação, em parceria com o Centro de Processamento de Dados do Governo de Mato Grosso - MTI, desenvolveu o aplicativo “Aprendizagem Conectada”, como medida para dar suporte aos estudantes e professores no período de suspensão das aulas, em virtude da pandemia causada pelo Covid-19. O aplicativo também oferece um espaço de orientações de como utilizá-lo: orientações às escolas; às Assessorias Pedagógicas; aos Cefapros; aos estudantes; aos pais e aos professores. Em especial, no espaço dedicado aos professores, a Superintendência de Políticas de Desenvolvimento Profissional - SPDP, em parceria com os Cefapros, tem disponibilizado textos, vídeos acadêmicos e tutoriais relacionados às metodologias ativas. Esse espaço objetiva propiciar momentos de reflexão e desenvolvimento profissional, bem como trazer elementos que subsidiem o professor na implementação da aprendizagem ativa conforme preconizado no DRC-MT e BNCC. Esse movimento iniciado pelo aplicativo deve ter sua continuidade no espaço escolar, nos Cefapros, nas Assessorias Pedagógicas e na própria Secretaria (Mato Grosso, 2020, p. 4).

²⁸ Disponível em: <https://www.aprendizagemconectada.mt.gov.br/> . Acesso em: 9 abr. 2023.

Nesse contexto, a partir da Resolução Normativa 003/2020 – CEE/MT, que dispôs sobre as normas de reorganização do calendário escolar, para o ano letivo de 2020, a serem adotadas pelas instituições do Sistema Estadual de Ensino (SEE), em razão da pandemia da covid-19, no art. 10, ficou estabelecido que as instituições pertencentes a esse sistema, enquanto durasse o isolamento social, ao optarem por desenvolver atividades não presenciais, deveriam elaborar um Plano Pedagógico Estratégico, incluindo ações de retorno às aulas presenciais.

O projeto de formação para a oferta não presencial aos professores teve o foco nas discussões voltadas às metodologias ativas, de maneira que tanto os formadores quanto os professores pudessem integrar às suas atividades o que estava sendo postado na plataforma Aprendizagem Conectada, de forma a subsidiar também o retorno às aulas presenciais:

Pensando no retorno às aulas e na retomada da aprendizagem ativa do estudante de forma presencial e a partir do trabalho iniciado no aplicativo “Aprendizagem Conectada”, temos uma série de atividades a ser desenvolvida por professores, entre elas: diagnóstico da aprendizagem de sua turma; planejamento ou replanejamento das aulas; reposição do calendário escolar de forma presencial e não-presencial; reorganização coletiva do Projeto Político Pedagógico - PPP e do projeto Sala de Educador (Mato Grosso, 2020, p. 5).

No sentido de perseguir a dinâmica complexa das políticas públicas de formação continuada mato-grossense, visando compreender como foram as proposições dos formadores, a partir dos encaminhamentos advindos das políticas de formação, por meio de orientativos, instruções normativas, portarias, reuniões, manuais, e-mails, planos de trabalho, slides informativos etc., foi possível identificar as principais categorias, que indicavam tanto políticas de avaliação quanto políticas curriculares, em integração com os planos dos formadores, em especial com o projeto de formação de 13 CEFAPROs²⁹.

Durante a análise dos projetos de formação, elaborados pelas equipes de formadores da área de linguagem, no processo inicial de codificação, emergiram algumas categorias recorrentes nos documentos: a. identificação do polo CEFAPRO e do título do projeto; b. objetivo do projeto; c. temática/conteúdo da formação e d. metodologia.

No entanto, a seguir, apresentamos apenas uma amostra, especificando o polo CEFAPRO e o título da proposta de formação continuada dos formadores de língua portuguesa de 2019, realizada presencialmente nos municípios de cada polo.

²⁹ Os projetos dos polos de São Félix do Araguaia e de Matupá não foram identificados.

Quadro 4 – Planejamento da formação continuada para o ensino de língua portuguesa – BNCC/DRC–MT (2019)³⁰

Polo CEFAPRO	PROJETOS DE FORMAÇÃO
Alta Floresta	Projeto de formação da área de linguagem: <i>Oficinas de propostas didático-metodológicas, com foco em língua portuguesa.</i>
Barra do Garças	Projeto de formação continuada: <i>Ensino de língua portuguesa em consonância com o DRC/MT.</i>
Cáceres	<i>Práticas de multiletramentos: epistemologia contributiva no olhar para as intervenções pedagógicas.</i>
Confresa	<i>Projeto de formação continuada DRC-MT na perspectiva da educação integral e do desenvolvimento de competência.</i>
Cuiabá	<i>Intervenção pedagógica: para quê?</i>
Diamantino	<i>Intervenção: prática pedagógica e atualização profissional.</i>
Juara	Projeto SAEB 2019: <i>Proficiência em língua portuguesa – Avaliações externas e índices de proficiência.</i>
Juína	<i>Planejamento de alinhamento do PPP à BNCC e ao Documento de Referência Curricular para MT.</i>
Matupá	Não identificamos registro de projeto da área de linguagem ou de língua portuguesa.
Pontes e Lacerda	<i>Curso Implementação do DRC-MT – Práticas de leitura e escrita.</i>
Rondonópolis	Plano de ação do Núcleo de Língua Portuguesa/2019: <i>Intervenção na prática pedagógica de língua portuguesa a partir das diretrizes do SAEB.</i>
Primavera do Leste	<i>Repensando a produção escrita e as contribuições da gramática no ensino de língua portuguesa.</i>
São Félix do Araguaia	Não identificamos registro de projeto da área de linguagem ou de língua portuguesa.
Sinop	<i>Plano de trabalho dos professor@s formador@s do Cefapro para formação - descritores de Língua Portuguesa para 5º e 9º ano.</i>
Tangará da Serra	<i>Formação BNCC e DRC/MT do/no Cefapro e das/nas escolas do polo de Tangará da Serra.</i>

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2021).

A partir da análise dos dados dos respectivos documentos, foi possível verificar que algumas temáticas são recorrentes no projeto presencial de formação dos formadores. Essa constatação aponta que os CEFAPROs emanam, em suas ações, a política pública de educação vigente, considerando a recorrência das categorias: i. política de avaliação nacional e ii. política curricular para o ensino de língua portuguesa.

Identificamos, em praticamente todos os projetos de formação, abordagens que fazem referência aos planejamentos dos formadores para a compreensão do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), enfatizando:

- i. os descritores de língua portuguesa para 5º e 9º anos;
- ii. a capacidade leitora a partir dos níveis de desempenho que compõem a escala de proficiência;

³⁰ O quadro completo se encontra no Apêndice B.

- iii. os descritores e gêneros, explorados em cada nível;
- iv. como é calculado o IDEB e como funciona a avaliação;
- v. a matriz de referência de língua portuguesa – tópicos e seus descritores;
- vi. as competências/habilidades cobradas em cada descritor (com foco nos descritores com menores índices);
- vii. os níveis de desempenho que compõem a escala de proficiência;
- viii. os descritores IDEB/2017 e AVALIA-MT³¹/2018;
- ix. a mudança na aplicação da Prova Brasil e alinhamento com a BNCC;
- x. o planejamento de alinhamento do PPP à BNCC e ao Documento de Referência Curricular para MT;
- xi. a intervenção na prática pedagógica de língua portuguesa;
- xii. a intervenção pedagógica e a avaliação.

Quanto à implementação da BNCC (2018) e do Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC/MT), parte diversificada, em todo o estado, identificamos algumas conceituações e fundamentos preconizados nesses documentos, disparadores do ensino de língua portuguesa, tais como: multiletramentos; multimodalidade, gêneros midiáticos e metodologias; metodologias ativas; planejamento e metodologia; desenvolvimento de competências e habilidades, dentre outros.

Esses indicadores coadunam com o objetivo macro da formação continuada, que é contribuir para a coordenação nacional de alinhamento das políticas e ações educacionais, indicando: a concepção, a formulação, a implementação, a avaliação e a revisão dos currículos e das propostas pedagógicas das instituições escolares.

O estudo do documento curricular e, de acordo com os relatos de professores da rede, a diversificação de temáticas, concepções e abordagens pouco contribuíram para a prática pedagógica dos professores de língua portuguesa do território mato-grossense. Diante disso, é relevante questionar: como as demandas formativas específicas do componente curricular de língua portuguesa se articulavam nessa dimensão de formação, para além dos pacotes formativos demandados?

Como os investimentos em formação continuada, para os níveis de governança, não refletiram positivamente nos dados, foi possível aferir que a formação continuada não foi

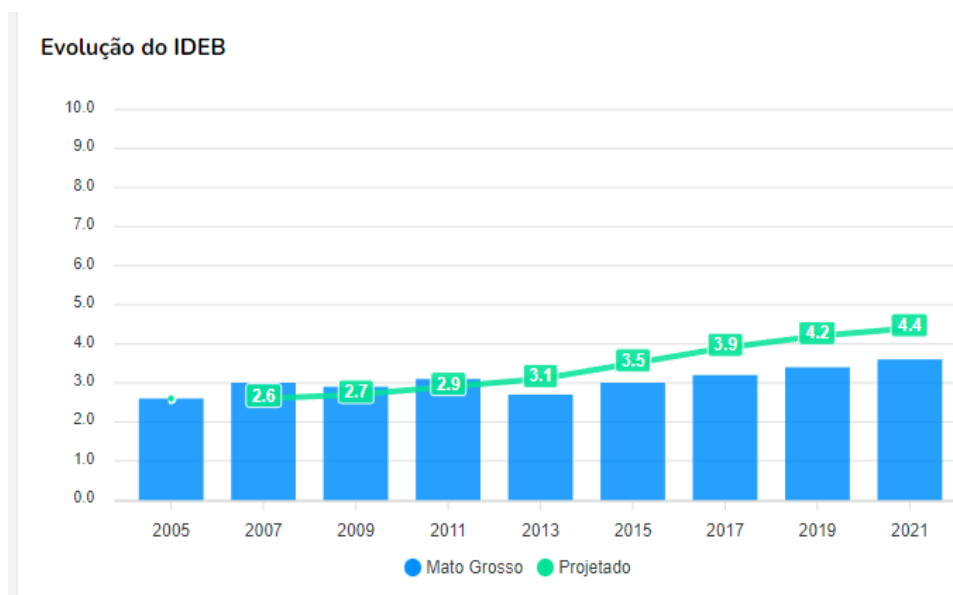
³¹ Sistema de Avaliação Educacional de Mato Grosso (AVALIA-MT).

mobilizadora das mudanças significativas das práticas pedagógicas dos professores de língua portuguesa, o que, por conseguinte, não alterou o índice de proficiência dos alunos.

Dessa forma, inferimos que o atrator das mudanças é a falta de resultados projetados, fazendo com que o não alcance das metas da política educacional, no estado, em termos de proficiência, desencadeasse discursos de mudanças pelas próximas gestões, trazendo, nesse bojo, as assessorias educacionais, por meio de parcerias público-privadas, e outras possibilidades para alcançar os resultados, dentre as quais se destaca a melhoria dos índices das avaliações de grande escala.

Nesse sentido, ainda que o gráfico, a seguir, apresente a evolução do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de Mato Grosso, entre os anos de 2005 e 2021, utilizamos, como parâmetro de avaliação externa, o IDEB dos anos de 2011, 2013 e 2015, visto que são considerados índices balizares das aprendizagens e desencadeadores de políticas educacionais no estado para a pesquisa realizada.

Gráfico 1 – Evolução do IDEB/MT



Fonte: Inep (2023).

Com base na leitura do gráfico, é possível verificar que o IDEB/SAEB mato-grossense vinha apresentando alterações desde 2011, com uma queda em 2023, voltando a subir a partir de 2015 (INEP, 2023). Ademais, verificamos que os resultados indicam que a qualidade da educação, em Mato Grosso, tem apresentado uma melhora significativa nos últimos anos, mas não suficiente, tendo em vista as metas do estado.

Sobre essa questão, em entrevista ao RD News (2022), o secretário de Educação, Alan Porto, foi questionado: [...] “Em relação ao Índice Nacional do Desenvolvimento da Educação

(Ideb), em 2022, apesar de Mato Grosso ter tido uma melhora e subido de posição no ranking dos estados, o resultado foi de 5,8 no ensino básico e 3,7 no médio, ainda abaixo da meta, que era 6,0. Como o estado pretende melhorar esse índice?”.

É importante destacar que o IDEB produz indicadores, desencadeadores de política pública, que consideram não apenas o desempenho dos estudantes em avaliações padronizadas, mas também a taxa de insucesso escolar (reprovação, evasão e abandono). Portanto, a meta de vários estados brasileiros, não somente a mato-grossense, é o crescimento desse índice e, para tanto, vale destacar que a formação continuada docente é considerada um elemento mobilizador de mudanças.

No contraponto dessa concepção de qualidade educacional, que adota os índices de proficiência dos alunos, mais especificamente os resultados da capacidade leitora do estudante, verificados nas avaliações de grande escala, apresentamos outra perspectiva do que compreendemos como qualidade, com ênfase na educação linguística, com a qual coadunamos, que diz:

Aplico o termo qualidade aqui não para designar algo resultante de uma ação ou fator único, mas para caracterizar uma rede de relações entre sistemas e subsistemas, seus agentes e seus contextos. A noção de qualidade em educação linguística que defendo aqui é indissociável das características fundamentais dos sistemas dinâmicos complexos, dentre as quais se destacam a abertura, a autoadaptação, a sensibilidade às condições iniciais, a emergência e a fractalidade. Essa qualidade pode depender mais da interação dinâmica entre as dimensões ou subsistemas da educação linguística do que de fatores materiais isolados como as condições físicas da escola ou a qualificação dos seus docentes. Para melhor descrever a relação entre complexidade e qualidade, bem como definir o que precisamente desejo significar com o termo qualidade, recorrerei não somente à teoria da complexidade, mas também à ecologia do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1979) e à noção de comunidade de prática de Wenger (1998, 2000) (Oliveira, 2011, p. 6).

De acordo com Oliveira (2011), a noção de qualidade em educação linguística não pode prescindir de ser discutida sem que se considere a rede de relações que constituem o sistema educacional e todos os fundamentos que o envolvem e que estão relacionados aos seus subsistemas, às suas inter-relações, aos seus agentes, aos contextos etc. O contrário disso pode levar a processos de culpabilizações e fracassos de um ou de outro ator da rede de relações, a exemplo do fracasso atribuído ao aluno, da culpabilização do professor e do formador de professores e da culpabilização institucional, como da escola e dos centros de formação.

Nesse sentido, pensar a qualidade educacional sem considerar os sistemas e subsistemas como rede de relações pode explicar a falta de resultados projetados pela política educacional mato-grossense, que foi retroalimentando a necessidade do alcance das metas da política

educacional no estado, em termos de proficiência, como causalidade do efeito dos discursos e ações de fracasso, de baixa qualidade e de baixos índices das avaliações de larga escala, justificando, com isso, a viabilização do sistema de parcerias público-privadas.

2.10 A IMPLEMENTAÇÃO DO DOCUMENTO DE REFERÊNCIA CURRICULAR PARA MATO GROSSO E A CULTURA DIGITAL: A EMERGÊNCIA DE NOVOS MODELOS

No contexto pré-pandemia do coronavírus, anterior ao ano de 2020, no estado de Mato Grosso, duas questões se colocavam como desafiadoras ao contexto de formação continuada: os discursos contrários à implementação da BNCC e das DRCS/MT e a apropriação de uma diversidade de conceitos.

Dentre esses conceitos, destacamos a cultura digital, definindo a importância da compreensão, da apropriação e dos usos das tecnologias digitais pelos formadores, professores e alunos. Nesse momento, que precedeu a pandemia, o domínio dessas ferramentas era uma realidade muito distante do contexto da sala de aula presencial das escolas mato-grossenses, de acordo com a percepção de muitos professores, considerando a ausência de política pública de investimento em novas tecnologias educacionais nos últimos anos no estado³².

Para Maciel (2013), apenas a proposta de documentos não garante a aplicabilidade na sala de aula, sendo preciso muito mais, o que inclui os investimentos no processo de políticas públicas linguísticas dentro da perspectiva da agência humana.

Coscarelli (2018) corrobora com a reflexão acima, apontando desafios postos ao processo formativo para o ensino de línguas, que é a compreensão do potencial das tecnologias digitais para as aprendizagens e por onde ou como começar a investir no desenvolvimento das competências digitais dos professores. A autora defende que alguns fatores são imprevisíveis, a exemplo da aprendizagem, que, como um fenômeno complexo, está em constante evolução.

Sobre esse contexto, os estudos da teoria da complexidade, na área da LA, auxiliam na compreensão do processo complexo de formação de professores da área de linguagem e quais fatores múltiplos o influenciam (Larsen Freeman, 1997 *apud* Ortega; Han, 2017).

A partir dessa perspectiva, entende-se a língua não apenas como um sistema de códigos, mas esse sistema funcionando em práticas sociais, incluindo o funcionamento em meios digitais. Por isso tanto a língua quanto o seu ensino, bem como os processos formativos para o

³² Dados evidenciados em relatos de professores na fase da consulta pública, análise e sistematização das contribuições coletadas nessa etapa, no processo de elaboração do documento de referência e durante os processos formativos de implementação do documento nas escolas.

seu ensino, são considerados sistemas dinâmicos e complexos, pois envolvem unidades em interação e exibem dimensões coletivas emergentes.

Segundo Ortega e Han (2017), essa emergência indica o dinamismo dos sistemas complexos, que são perpetuamente caracterizados dessa forma. Eles podem passar por períodos de relativa estabilidade, mas, mesmo durante esses períodos, não há estase, e o sistema tem o potencial de sofrer mudanças radicais a qualquer momento.

Nesse processo, há evidências das possibilidades de que os usos das ferramentas pedagógicas disponíveis, no mundo virtual, possam colaborar com o desenvolvimento das aprendizagens tanto do professor quanto do aluno. Desse modo, faz-se referência ao que está preconizado na Competência 5 da BNCC (2018) e em algumas habilidades do componente curricular de língua portuguesa, nas quais se percebe a relação entre o ensino de línguas, a cultura digital e o uso das novas tecnologias na vida, na escola e no trabalho.

Frente ao exposto, muitas dúvidas surgem quanto ao papel da formação de professores em serviço na educação básica, no que se refere ao desenvolvimento das novas formas de comunicação e de interação, considerando as virtualidades, as TDIC e as novas formas de trabalho e de relações produtivas.

Essas questões têm fomentado as políticas mais recentes de formação continuada de professores implementadas no país, cujas necessidades são percebidas nos documentos norteadores do currículo da formação inicial e continuada³³ e estão relacionadas à articulação da formação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) com as novas demandas advindas do mundo do trabalho, que vem apontando para um novo perfil de trabalhador e de sociedade, e às resistências decorrentes dos processos de flexibilização laboral, advindas dos modelos mediados pelas novas tecnologias.

Nesse contexto, discutimos os conhecimentos inerentes ao processo de formação, que trazem à tona a necessidade de inserir, no contexto do processo de ensino e aprendizagem, as práticas de ensino de línguas, mediadas por tecnologias digitais. Para tanto, consideramos o desenvolvimento de competências³⁴ e habilidades de alunos, conforme preconiza a BNCC

³³ Encontram-se definidas, na Resolução n.º 2, de 1º de julho de 2015, as DCNs para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, considerando a necessidade de articular as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada, em nível superior, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, bem como os princípios que norteiam a Base Nacional Comum para a formação inicial e continuada, tais como: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática e f) avaliação e regulação dos cursos de formação.

³⁴ “[...]a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, etc) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situação” (Perrenoud, 2004, p. 153). O autor parte do princípio

(2018), e, por isso, falamos em competências e letramentos de professores e, ainda mais, competências e letramentos de formadores de professores, considerando as discussões que envolvem a relação entre cultura digital e novos letramentos de todos os atores do sistema educacional.

Na contemporaneidade, em se tratando de educação, nada é definitivo, ainda mais nesta época, que é denominada era digital ou era da cibercultura (Levy, 1994). Nesse sentido, o papel da escola está sendo terminantemente questionado, em razão da incorporação da internet e dos avanços tecnológicos, trazendo um caráter dinâmico do conhecimento nesse universo, em virtude da instabilidade dos saberes, cujas certezas são uma ilusão, de acordo com Morin (2020).

Essa dinamicidade e instabilidade do conhecimento trazem, como resultado, outras necessidades, que determinam as práticas sociais e são determinadas por elas, cujo sentido de conhecer, trabalhar, interagir, ler, falar e produzir é outro. Isso também envolve a linguagem e, conseqüentemente, a maneira como propomos o ensino, de acordo com as novas formas de aprender e nesse processo de constante aprendizagem sobre/para o ensino de línguas e as TDIC, em que o conceito de letramento digital é constantemente desestabilizado.

2.11 A CRIAÇÃO DAS DIRETORIAS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO

Em Mato Grosso, durante a pandemia, evidenciaram-se as ações de implementação da BNCC (ensino fundamental) e de reabertura do processo de consulta pública sobre a arquitetura do novo ensino médio e os Itinerários Formativos (Projeto de Vida, Eletivas e Trilhas de Aprofundamento), demandadas por uma equipe da DRC-MT/PROBNCC³⁵.

Os formadores, além de estarem na demanda de implementação da BNCC (EF), iniciada no ano anterior ao da pandemia, atuaram na produção e na revisão do material apostilado, na curadoria de Objetos Digitais de Aprendizagens (ODAs) e na elaboração da avaliação de aprendizagem – Diagnóstico 01/2020, para todos os alunos da educação básica, com a instituição do repositório Aprendizagem Conectada, onde os materiais eram postados.

de que é necessário mobilizar e agrupar saberes, habilidades e atitudes, com o objetivo de solucionar determinadas situações, aplicando os recursos cognitivos.

³⁵ A Portaria N.º 721/2018/GS/SEDUC/MT instituiu a Comissão Estadual para implementar o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e criou o grupo de trabalho para a elaboração do currículo, considerando os Itinerários Formativos. (Mato Grosso, 2018, p. 2). Disponível em: https://www.iomat.mt.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/15358#/p:192/e:15358?find=PORTARIA%20N%C2%BA%20721__2018__GS__SEDUC__MT. Acesso em: 22 abr. 2022.

Como efeito da pandemia, além de instituir o espaço virtual Aprendizagem Conectada, para a ancoragem das apostilas dos alunos, dos vídeos, dos textos das formações dos professores, dentre outras produções, a SEDUC/MT assinou o pacote da Microsoft, para a oferta do aplicativo Teams³⁶, em que o cadastro dos professores e dos alunos da rede se deu via e-mail institucional, cujos dados foram sincronizados com os do Sistema Integrado de Gestão Educacional (SIGEDUCA).

A tentativa de tornar o Teams um espaço de ensino e aprendizagem virtual institucionalizado fracassou porque esbarrou no desaparelhamento tecnológico e de rede lógica das escolas, no número insuficiente de professores e alunos que possuíam computador e na falta de internet banda larga institucional com boa velocidade.

Em razão do afastamento das pessoas dos espaços físicos escolares, os alunos e professores elegeram o smartphone para acessar o espaço escolar virtual. Mas essa prática dependia de informações técnicas que não eram do conhecimento de todos os envolvidos, tais como: a escolha do navegador padrão a ser usado para acessar o dispositivo, a diferença entre acessar o espaço pela web ou pelo aplicativo, a ação de escolher, baixar e instalar o aplicativo do Microsoft Office, entre outros.

Naquele momento, embora estivesse em circulação um tutorial denominado *Como baixar o aplicativo Microsoft Teams*, proposta de uma cartilha intitulada *Como utilizar o Microsoft Teams* (Mato Grosso, 2020), informando que o aplicativo era uma multiplataforma e que poderia ser utilizado a partir de diferentes dispositivos, inclusive de um dispositivo móvel, como o smartphone, entendemos que, mesmo com o aparato de manuais e informativos disponíveis para orientar o acesso, o efeito não foi positivo porque dependeu de outros intervenientes, como problemas com a baixa velocidade de internet, ausência de internet, falta de dispositivo tecnológico suficiente etc.

Esse quadro não foi diferente com a disponibilidade do pacote do Google Suite for Education no ano seguinte. Dessa maneira, compreendemos que, além da necessidade de investimento em tecnologias adequadas para as aulas remotas, seriam necessários investimentos

³⁶ Logo na apresentação da cartilha *Como utilizar o Microsoft Teams*, temos o seguinte: “A Seduc-MT preparou este documento para auxiliar toda a comunidade escolar na utilização das ferramentas educacionais do Aplicativo Microsoft Teams que é um hub digital que reúne conversas, conteúdo e aplicativos simplificando o fluxo de trabalho dos professores e permitindo que sejam criados ambientes virtuais personalizados de aprendizado. Abordaremos os principais recursos disponíveis no Microsoft Teams para educação e demonstraremos como pode ser utilizado para aulas remotas, transmissões on-line para as turmas/equipes e também se for utilizado junto ao modelo híbrido, como complemento das aulas presenciais futuras. O aplicativo é uma multiplataforma, o que significa que pode ser utilizado a partir de um desktop, notebook, tablet ou dispositivo móvel, como um smartphone”. Disponível em: <http://www3.seduc.mt.gov.br/-/17628621-seduc-esclarece-principais-duvidas-sobre-o-retorno-das-aulas-na-modalidade-hibrida>. Acesso em: 1º mar. 2022.

em letramentos digitais, por meio da formação continuada, para a verdadeira inclusão digital no estado.

Nesse contexto, no mesmo período em que se deu o efeito de fim do contexto pandêmico, demarcado pela circulação oficial da primeira vacina³⁷ contra o coronavírus, no Reino Unido, em dezembro de 2020, em meio aos discursos de posse do novo secretário de educação³⁸, identificamos um período de mudanças nos rumos políticos e administrativo-pedagógicos da SEDUC/MT.

Essa nova dinâmica do macrossistema político da rede estadual de educação está evidenciada, inicialmente, nos discursos de reordenamento, reestruturação e reorganização, propagados pela imprensa, verificados em documentos institucionais e, ainda, conferidos em audiência pública na Assembleia Legislativa, cujas discussões políticas giraram em torno do processo de reordenamento da rede pública, da desativação/municipalização de escolas estaduais, do reordenamento da estrutura dos CEFAPROs e Assessorias Pedagógicas e das novas propostas de formação para os profissionais da educação básica, dentre outras pautas (Varela, 2021).

Nesse contexto, surgiu o projeto de reorganização da rede de estado de educação de Mato Grosso, com a institucionalização das Diretorias Regionais de Educação (DREs), em 15 polos regionais do estado, conforme a Lei n.º 11.668, de 11 de janeiro de 2022, com o seguinte objetivo:

Art. 1º Ficam criadas as Diretorias Regionais de Educação – DREs, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso

Parágrafo único: As Diretorias Regionais de Educação são estruturas organizacionais que atuarão em instâncias intermediárias subordinadas à SEDUC, cuja missão é gerir a implantação, o monitoramento e a avaliação da política educacional da educação básica, nas unidades escolares jurisdicionadas, assegurando o acesso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes, competindo-lhes:

I – Garantir o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem de acordo com as políticas educacionais estaduais e nacionais;

II – Garantir o desenvolvimento da política de formação dos profissionais da educação no âmbito da rede estadual e das redes municipais parceiras; (grifo nosso)

³⁷ VACINA. *Idosa de 90 anos é a primeira a ser vacinada contra covid-19 no Reino Unido*. In: G1.globo.com (2020). Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/vacina/noticia/2Se-manda020/12/08/idosade-90-anos-e-a-primeira-a-ser-vacinada-contracovid-no-reino-unido.ghtml>. Acesso em: 10 dez. 2020.

³⁸ NOTÍCIAS. Conselho Consultivo – “Alan Resende Porto - É o atual secretário de Educação do Estado de Mato Grosso (Seduc-MT) desde novembro de 2020. Em 2019 assumiu a função de Secretário Executivo da secretaria e anteriormente, entre 2017 e 2018, foi secretário Adjunto de Obras da Secretaria de Educação, Esporte e Lazer. É engenheiro civil e atua desde 2010 com vasta experiência e expertise no setor público. Na última década, foi diretor de Planejamento e Projetos na Secretaria Municipal de Obras da Prefeitura de Cuiabá. Diretor Especial de Convênios na Secretaria Municipal de Governo de Cuiabá. Secretário Municipal de Meio Ambiente e Desenvolvimento Urbano de Cuiabá (2015-2016)” (Mato Grosso, 2020). Disponível em: <http://www3.seduc.mt.gov.br/-/15988509-governador-empossa-especialistas-para-formulacao-de-politicas-publicas-da-educacao>. Acesso em: 13 jan. 2022.

- III – executar os processos de gestão administrativa, financeira, patrimonial e de gestão de pessoas descentralizados pelas Secretarias de Estado de Educação;
- IV – Acompanhar os processos de execução das políticas educacionais, políticas de formação e de gestão, prestando suporte presencial e remoto às unidades de ensino; (grifo nosso)
- V – Sugerir alterações nas políticas educacionais, de formação e de gestão, objetivando sempre a melhoria e o avanço da qualidade da educação; (grifo nosso)
- VI – Monitorar e consolidar os dados referentes aos indicadores de aprendizagem e o desempenho escolar das escolas no âmbito de sua circunscrição;
- VII – promover, apoiar e acompanhar o processo de implantação do regime de colaboração com os municípios (Mato Grosso, 2022, p. 2).

Como se percebe, as DREs foram criadas com a missão de gerir a implantação, o monitoramento e a avaliação da política da educação básica, incluindo a política de formação continuada, com o objetivo de “garantir o desenvolvimento da política de formação dos profissionais da educação no âmbito da rede estadual e das redes municipais parceiras” (Mato Grosso, 2022, p. 2). Isso significa que qualquer mudança na política macro repercute nas demais políticas, como de formação, de avaliação, de gestão, de aprendizagem etc.

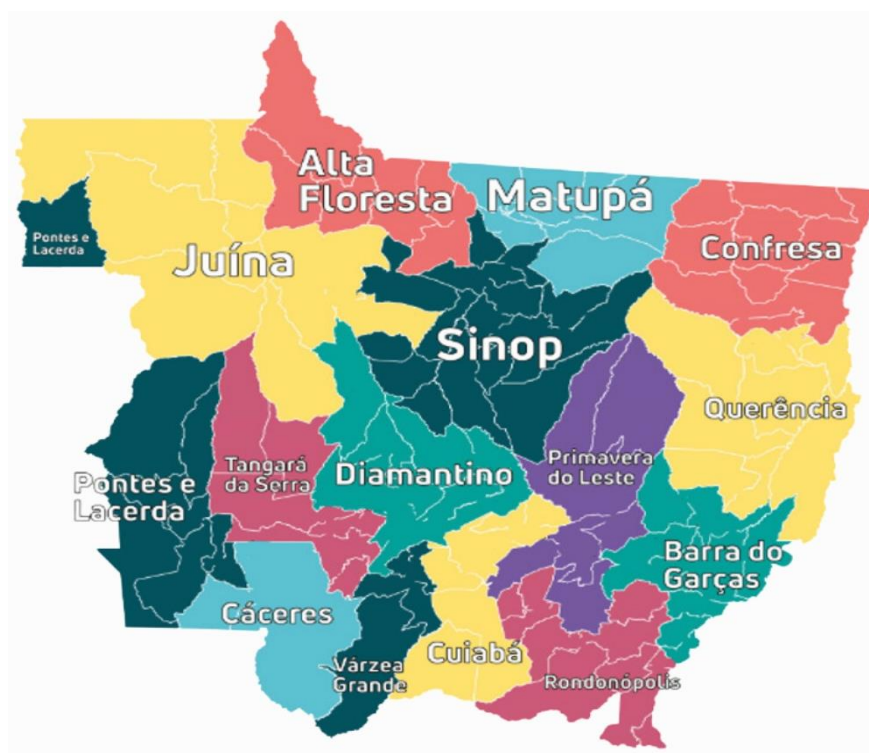
O contexto pandêmico é representativo, pois marca as condições iniciais de reestruturação da arquitetura da formação continuada, em que compreendemos que teve poucas mudanças, mantendo-se em bacias atratoras, desde a década de 1998, e, na fase da auto-organização das DREs³⁹, havia uma política em curso, que encontrou, na pandemia, as condições favoráveis para a instauração desse processo.

As DREs foram constituídas sob a forma de associação sem fins lucrativos, de interesse público, com a finalidade de administrar os recursos financeiros transferidos pela SEDUC/MT, considerados necessários à manutenção e conservação do quadro de pessoal e da estrutura física e operacional das Diretorias, conforme art. 7º, do Decreto n.º 1.293, de 15 de fevereiro de 2022.

Nesse processo, houve permanências e mudanças. A mudança ocorreu com a extinção de dois polos CEFAPROs: São Félix do Araguaia e Juara. Isso significa que, dos 15 polos, permaneceram 13, agora como DREs. Contudo, para recompor o mesmo número de regionais, anteriormente instituídas, duas outras DREs surgiram: DRE de Querência e DRE de Várzea Grande, como podemos constatar na figura a seguir:

³⁹ Como a nossa discussão se dá com base nos dados coletados, em 2020, nas condições iniciais do processo de (re)organização da agência formadora da SEDUC/MT, identificamos designações concorrentes nos documentos institucionais e normativos, a saber: CEFAPROs e DREs/CEFAPROs. Neste trabalho, optamos por manter as duas denominações, visto que ambas são representativas desse processo de transição.

Figura 4 – Mapa das DREs



Fonte: SEDUC/COS, 2023.⁴⁰

Percebemos que também houve permanências, como a manutenção do quadro de profissionais dos CEFAPROs e das Assessorias Pedagógicas, visto que, caso os formadores optassem, eles poderiam passar a compor o quadro das DREs, como podemos verificar no art. 14, da Lei n.º 11.668/2022, que diz:

[...] a fim de assegurar a continuidade da gestão dos processos de apoio às atividades pedagógicas, de gestão escolar, administrativa e formação profissional, os servidores do quadro de carreira que atuam nos CEFAPROs e atuais assessorias pedagógicas poderão ser designados para atuar nas DREs e NREs (Mato Grosso, 2022, p. 4).

Para as DREs que não tinham um quadro de servidores permanente, como Querência e Várzea Grande, recentemente criadas na época, foi autorizada, no art. 40, do Decreto n.º 1.293, de 15 de fevereiro de 2022, a utilização dos profissionais que atuavam nos CEFAPROs e nas Assessorias Pedagógicas, sem a necessidade de processo seletivo, durante o exercício de 2022, considerando o período de transição de uma fase a outra, de acordo com § 2º do mesmo artigo.

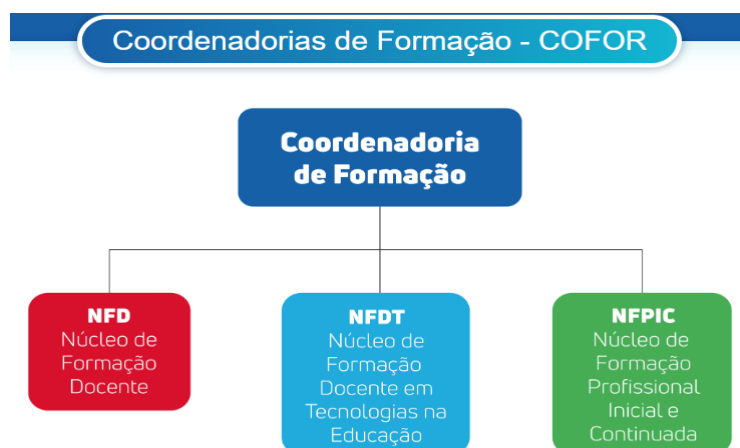
Posto isso, passaremos a conhecer a estrutura organizacional das DREs, descrita no art. 4º, da Lei n.º 11.668/2022:

⁴⁰ Disponível em <https://cos.seduc.mt.gov.br/formacoes>. Acesso em: 1 de abr. 2023.

- I – Nível de Direção Superior a ser composto pelos gabinetes de direção:
- a) Diretoria;
 - b) Diretoria Adjunta;
 - 1) Unidade de Assessoria;
- II – Nível de Execução Programática a ser composto pelas unidades:
- a) Coordenadoria de Formação Continuada;
 - b) Coordenadoria de Gestão pedagógica;
 - c) Coordenadoria de Gestão Escolar e de Rede;
- III – Nível de Administração Sistêmica a ser composto pelas unidades:
- a) Coordenadoria Administrativa e Financeira;
 - b) Coordenadoria de Gestão de Pessoas;
 - c) Coordenadoria de Infraestrutura, Patrimônio e Tecnologia da Informação
- (Mato Grosso, 2022, p. 3).

Por meio desse registro, compreendemos que a COFOR traz a essência do centro de formação porque é o nível de execução programática das DREs, responsável por essa política, no âmbito de cada regional, mantendo os funcionamentos e as atribuições, antes deliberados pelos CEFAPROs, mas, agora, com uma organização interna em Núcleos de Formação, conforme demonstrado na figura a seguir:

Figura 5 – Organização da COFOR/DREs-MT (2022–2023)



Fonte: SEDUC/COS, 2023.⁴¹

Embora a COFOR seja uma das coordenadorias constitutivas da estrutura organizacional de cada uma das 15 DREs, ela está diretamente ligada a uma das instâncias de gestão da SEDUC. Nesse sentido, no ano de 2022, as COFORs/DREs estavam articuladas à Secretaria Adjunta de Gestão Educacional (SAGE), ou seja, ao âmbito pedagógico, e, em 2023, passaram a ser gestadas pela Secretaria Adjunta de Gestão de Pessoas (SAGP), com indício de outros modos de organização da formação na escola, de objetivos da formação e do papel do

⁴¹ Disponível em: <https://cos.seduc.mt.gov.br/formacoes>. Acesso em: 1 de abr. 2023.

professor e do formador nesse processo, que serão mais explicitados no capítulo da análise, como efeito dessa mudança.

Para tanto, torna-se importante compreender que, nesse processo auto-organizativo do sistema, conforme § 5º, art. 3º, da Lei n.º 11.668/2022, alguns polos CEFAPROs deixaram de existir, como os de Juara e São Félix do Araguaia, enquanto outros emergiram de pessoas jurídicas educacionais descentralizadas e diferentes. Sobre isso, cabe destacar que as DREs de Querência e de Várzea Grande surgiram dos cadastros de pessoas jurídicas das Assessorias Pedagógicas e que outras regionais nasceram da atualização dos cadastros de pessoas jurídicas dos CEFAPROs. Em síntese, no mesmo ato, houve a extinção dos Centros de Formação e Assessorias Pedagógicas e a instituição das DREs no Mato Grosso.

Ainda no delineamento de algumas permanências e mudanças na dinâmica das políticas de formação continuada mato-grossense, outro aspecto que podemos caracterizar como continuidade do formato anterior, no processo de instituição das DREs, similar ao que acontecia com os CEFAPROs, são os critérios e as formas de repasse dos recursos, que levam em consideração o porte da instituição, ou seja, a definição da DRE em pequeno, médio ou grande porte é realizada por meio dos critérios estabelecidos pelo número de escolas atendidas.

Esses critérios e formas de repasse dos recursos estão descritos no Decreto n.º 1.395, de 16 de junho de 2008, que regulamentou a Lei n.º 8.405, de 27 de dezembro de 2005, dispondo sobre a estrutura administrativa e pedagógica dos CEFAPROs do estado de Mato Grosso.

Art. 3º Os CEFAPRO's estão classificados em pequeno, médio e grande portes, conforme critérios estabelecidos pelo número de escolas atendidas.

Parágrafo único. Os CEFAPRO's considerados de pequeno porte são aqueles que atendem de 01 até 20 escolas; os caracterizados como médio atendem de 21 até 50 escolas e os considerados de grande porte, são os que atendem mais de 51 escolas (Mato Grosso, 2008, s.p.).

Com a instituição das DREs, cada regional continuou composta de um conjunto de municípios, que correspondem às áreas geográficas do estado, definidas pelo governo estadual. A título de cálculo e repasses dos recursos para o Conselho Deliberativo de cada DRE, permaneceram praticamente os mesmos critérios dos CEFAPROs, que é a divisão por porte ou tamanho, conforme a Instrução Normativa n.º 004/2023/GS/SEDUC/MT, a qual dispõe sobre os critérios voltados à transferência de recursos financeiros para a execução do planejamento de desenvolvimento das DREs, tendo, no art. 8º, a classificação das diretorias, para fins de recebimento de recursos, da seguinte maneira:

Art. 8º. Para fins de recebimento dos recursos pelas DRE'S, estas serão classificadas de acordo com o seguinte:

I - Considera-se Porte III as DRE's que atendem até 35 (trinta e cinco) unidades escolares;

II - Considera-se Porte II as DRE's que atendem de 36 (trinta e seis) a 55 (cinquenta e cinco) unidades escolares;

III - Considera-se Porte I as DRE's que atendem acima de 55 (cinquenta e cinco) unidades escolares.

§ 1º. Os recursos financeiros serão calculados utilizando o porte de cada DRE, tendo como parâmetro o número de escolas atendidas, bem como, o número de municípios e o número de estudantes da circunscrição de cada DRE [...] (Mato Grosso, 2023, s.p.).

Em Mato Grosso, a auto-organização das DREs foram definidas pela SEDUC/MT, por meio de legislação, resoluções, portarias e outras normativas específicas. A legislação que trata da organização e do funcionamento da educação no estado é a Lei Complementar n.º 270, de 7 de janeiro de 2007, que estabelece as diretrizes para a organização e gestão do sistema de ensino.

Além disso, o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso, instituído pela Lei n.º 11.422/2021, estabeleceu as metas e as estratégias para o desenvolvimento da educação estadual, incluindo a atuação das DREs na promoção da qualidade da educação e na garantia do direito à educação a todos os cidadãos.

Frente ao exposto, entendemos que o sistema de política de educação macro vai se auto-organizando para se adaptar às novas tendências e exigências globalizantes de mercado. Sobre esse processo, Vieira e Gonçalves (2017), pesquisadores das organizações, explicam o processo de auto-organização do sistema, com base na teoria da complexidade, afirmando que, quando a instituição macro muda, ela afeta todos os seus subsistemas.

Nesse sentido, a mudança governamental provocou alterações nos rumos da formação continuada, ou seja, a política pública da educação, ao ser direcionada a novos caminhos, desestabilizou todo o sistema, alterando o seu estado adaptativo para novos modelos, uma nova ordem, com comportamentos recorrentes de seus agentes no processo de interação, de forma dinâmica e adaptativa. Nesse sentido, para perceber esses padrões, é preciso mudar o foco da investigação, utilizando as partes de um sistema para visualizar o seu todo.

Dessa maneira, valemo-nos de tais pressupostos para olhar a dinâmica das políticas de formação continuada, reguladas pelas legislações e por políticas públicas macro até então vigentes. Em outras palavras, elas eram estáveis ao longo de um período de 23 anos (1998–2022), ainda que marcadas por pequenas instabilidades internas, mas nada comparado à mudança macro provocada com a emergência da política pública de implantação das DREs, a

qual percebemos que ainda não se encontra estabilizada. Desse modo, novos modelos vão emergindo, em diferentes níveis, no âmbito do novo sistema.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA

Na pandemia da covid-19, o sistema de políticas públicas educacionais de Mato Grosso passou por desestabilização e, em consequência, também trouxe desordem aos seus subsistemas. Tratou-se de uma mudança de fase, da qual emergiram novas noções e houve a ressignificação de práticas de linguagem mediadas pelas tecnologias. Nesse processo, os CEFAPROS foram extinguidos e as DREs/MT se organizaram ou se auto-organizaram, entre outras ações, voltadas aos projetos de formação continuada.

A partir do exposto, objetivamos compreender os padrões, as inter-relações e a auto-organização do sistema de políticas públicas de formação continuada mato-grossense, considerando a dinamicidade, a imprevisibilidade, a não linearidade, as condições iniciais, as adaptações e as emergências, que são conceitos intrínsecos da teoria da complexidade, especificamente para:

- i. levantar evidências de como os critérios de falha do sistema de políticas públicas podem influenciar a análise precisa dos resultados, identificando as adaptações e as emergências de novos modelos e padrões, bem como seus efeitos nos subsistemas;
- ii. investigar os aspectos tecnológicos e pedagógicos do processo de organização ou auto-organização das políticas públicas de formação continuada de professores, durante a pandemia, para compreender os efeitos da (des)apropriação das tecnologias pelos professores formadores de língua portuguesa dos CEFAPROS/DREs-MT e como o delineamento desses aspectos contribuirá para essa compreensão;
- iii. analisar a (des)apropriação das tecnologias digitais pelos formadores de língua portuguesa para compreender o papel institucional, os impactos na formação, a emergência de novos modelos e os funcionamentos institucionais.

Nesse sentido, optamos pela abordagem qualitativa interpretativa, com fundamentos e procedimentos da pesquisa documental, na análise e no tratamento de fontes primárias da política pública de formação continuada mato-grossense (Ludke; André, 1986; May, 2004; Oliveira, 2007) e nas ações de coleta, sistematização e análise dos dados dos participantes formadores, com aporte na TFD.

Na sequência, têm-se a escolha metodológica, o modo como os participantes e os instrumentos foram selecionados e os procedimentos de coleta e análise de dados.

3.1 A ABORDAGEM QUALITATIVA INTERPRETATIVA

A pesquisa científica “é uma tarefa de investigação sistemática com a finalidade de resolver um problema ou construir conhecimento sobre determinado fenômeno” (Paiva, 2019, p. 11). Nesse sentido, para melhor compreensão do fenômeno, optamos pela abordagem qualitativa interpretativa, considerando o delineamento do objeto de conhecimento investigado e a natureza do corpus recortado. Tal abordagem é assim definida por Vera Lúcia de Menezes Paiva, citando Flick (2007):

A pesquisa qualitativa acontece no mundo real com o propósito de ‘compreender, descrever e, algumas vezes, explicar fenômenos sociais, a partir de seu interior, de diferentes formas’ (FLICK, 2007, p. ix). Tais formas incluem análise de experiências individuais ou coletivas, de interações, de documentos (textos, imagens, filmes ou música), etc. Esse tipo de pesquisa é também chamado de pesquisa interpretativa ou naturalística (Paiva, 2019, p. 13).

Além de compreender o fenômeno estudado, pretendemos que a abordagem qualitativa nos possibilite o aprofundamento no tema da pesquisa. Dessa maneira, em consonância com o aporte teórico da complexidade, o qual sustenta que a articulação do todo se torna necessária e fundamental para a nossa pesquisa, algo que os aportes os quais preconizam o pensamento fragmentado, determinista e fechado, que não se comunica com outros campos além de si mesmo, são incapazes de oportunizar.

A abordagem qualitativa é uma metodologia de pesquisa que busca compreender os fenômenos complexos, por meio da análise detalhada de informações qualitativas, produzidas por meio de entrevistas, questionários e observações, para compreender e interpretar os significados e as experiências dos participantes do estudo. Ela subsidia o pesquisador na percepção de como as pessoas interagem e significam o mundo e de como essas interpretações produzem efeitos.

Na sequência, são apresentados alguns autores estrangeiros e suas respectivas contribuições para a abordagem qualitativa interpretativa:

- ✓ Geertz (1978) procurou entender a cultura por meio da interpretação dos símbolos e significados que as pessoas atribuem às suas ações.
- ✓ Schütz (1972, 1974) se deteve na compreensão da experiência social do indivíduo, destacando a importância da subjetividade na análise social.

- ✓ Goffman (1967, 1971) contribuiu com as discussões sobre a interação social e a dramaturgia social, com foco em como as pessoas constroem suas identidades e interagem em diferentes contextos sociais.
- ✓ Glaser e Strauss (1967) desenvolveram a *Grounded Theory* (Teoria Fundamentada nos Dados), uma abordagem qualitativa que busca gerar teorias com base nos dados coletados, em vez de testar hipóteses preexistentes.
- ✓ Cresweel (2007) usou a metodologia *Grounded Theory* (Glaser; Strauss, 1967), em especial, valendo-se dos pressupostos da corrente straussiana (Corbin e Strauss, 2008), cuja teoria substantiva foi gerada com base nos dados coletados e analisados, de forma sistemática, para explicar o processo de implementação de *e-learning*.
- ✓ Flick (2009), autor da obra *Introdução à Pesquisa Qualitativa*, tem, como principais interesses de pesquisa, os métodos qualitativos, as representações sociais nos campos e na saúde individual e pública e a mudança tecnológica na vida cotidiana.

No Brasil, citamos importantes pesquisadores da área das ciências sociais, da educação e da linguagem, tais como:

- ✓ Da Matta (1981) trabalhou com etnografia e análise cultural, contribuindo para a compreensão da sociedade brasileira.
- ✓ Moita Lopes (1994, 2002, 2003) contribuiu com as discussões sobre pesquisa social e linguagem, destacando as implicações de pesquisa sobre as práticas sociais que ignoram aqueles que realmente as vivem. A partir do autor, inferimos que não existe neutralidade na produção de conhecimento científico e que todo discurso é perpassado pelo político-ideológico.
- ✓ Minayo (2001, 2008) escreve sobre a pesquisa social no Brasil, com enfoque para a teoria, o método e a criatividade, cuja integração é imprescindível na produção de conhecimento.
- ✓ Denzin & Lincoln (2006), embora não sejam brasileiros, influenciam significativamente as produções de pesquisadores qualitativos nacionais.
- ✓ Leffa (2006) é organizador da obra *Pesquisa em Linguística Aplicada: temas e métodos*. O pesquisador afirma que, em relação aos métodos de pesquisa, em sua obra, prevalece a opção por metodologias qualitativas de cunho interpretativista, refletindo uma tendência da LA no Brasil.
- ✓ Celani (2019) aborda as questões da ética na pesquisa em LA, discutidas no contexto da pesquisa qualitativa e da teoria crítica.

- ✓ Paiva (2019) produz um manual de pesquisa em estudos linguísticos e aborda a pesquisa qualitativa e os principais métodos.

Na próxima subseção, trataremos do método de pesquisa documental e da sua relevância para a produção deste trabalho.

3.2 PESQUISA DOCUMENTAL

A pesquisa documental é uma metodologia que envolve a análise e a interpretação de documentos como fonte primária de dados na investigação científica. Essa documentação pode incluir registros históricos, textos oficiais, leis, relatórios, jornais, fotografias, entre outros escritos e visuais.

No percurso deste trabalho, foi importante conhecer os autores e as produções que se utilizam da pesquisa documental, bem como pesquisadores que adotam a pesquisa documental como objeto de investigação.

A seguir, têm-se alguns autores brasileiros e suas respectivas contribuições e discussões sobre a utilização da pesquisa documental em diversas áreas do conhecimento no Brasil:

- ✓ Iamamoto (2007) aborda a pesquisa documental no âmbito das ciências sociais, especialmente no campo do serviço social.
- ✓ Gil (2008), sociólogo e metodólogo, discute a pesquisa documental em suas obras sobre a pesquisa social.
- ✓ Rodríguez (2004) trata da pesquisa documental e do estudo histórico de políticas educacionais.
- ✓ Reis (2012, 2014) trabalha com pesquisa documental em suas análises sobre os movimentos sociais e as políticas públicas.
- ✓ Pimentel (2001) aborda o método da análise documental e seu uso em uma pesquisa histórica, entre outros.

No campo da LA, também citamos o trabalho de Monte Mór (2018) e Corsino (2021), que se utilizam da pesquisa documental e bibliográfica para investigar as práticas de letramento, e de Dionísio (2020), que faz pesquisa documental e analisa documentos das políticas linguísticas oficiais de convênio para estudantes de graduação.

O método da pesquisa documental, em nosso trabalho, tem a finalidade de subsidiar a descrição da dinâmica complexa das políticas de formação continuada mato-grossenses entre

1998 e 2022, com base na noção de tecnologias de procedimentos e da análise de fontes primárias, pois “a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (Gil, 2008, p. 51).

No sistema formativo de professores, o papel da formação continuada e dos formadores é múltiplo e complexo, por isso se torna importante esclarecer que, para a compreensão do processo, o qual envolve desde a política, a sua oferta de infraestrutura tecnológica, até as deliberações e ações pedagógicas da formação, muitos documentos foram produzidos.

As fontes primárias são caracterizadas como fontes de dados originais sem nenhum tratamento científico, conceituadas da seguinte maneira:

[...] documentos de primeira mão, que não receberam qualquer tratamento analítico, tais como: documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações etc. De outro lado, existem os documentos de segunda mão, que de alguma forma já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas etc. (Gil, 2008, p. 51).

Nessa perspectiva, podemos citar, como fontes primárias, os documentos produzidos pela gestão macro da SEDUC/MT, que circulam nos e-mails institucionais, no site oficial, nos grupos institucionais de WhatsApp e no Sistema Integrado da Gestão Administrativa Documental (SIGADOC), ou os Diários Oficiais, que são publicados no site da Imprensa Oficial de Mato Grosso (IOMAT).

Esses documentos oficiais registram as dimensões dessas mudanças, como: i. mudança de denominação da instituição pesquisada; ii. mudança do quantitativo de formadores; iii. alteração na função do formador e iv. organização ou auto-organização da formação. Esses aspectos caracterizam o caráter dinâmico e complexo do sistema de formação continuada mato-grossense e podem ser evidenciados por meio da análise documental.

Na sequência, apresentamos alguns documentos mais relevantes para a compreensão da dinâmica das políticas de formação continuada, caracterizados, no Quadro 7, da seguinte forma: tipo, especificação, origem e finalidade do documento descrito.

Quadro 5 – Decretos

TIPO	ESPECIFICAÇÃO	ORIGEM	FINALIDADE
Fonte primária	Decreto n.º 1.293, de 15 de fevereiro de 2022.	IOMAT – Diário Oficial.	Regulamenta a Lei n.º 11.668/2022 e a Portaria n.º 110/2022/GS/Seduc, de 16/2/2022, normatizando a estrutura organizacional das DREs.
	Decreto n.º 6.824/2005.	IOMAT – Diário Oficial.	Institui o CEFAPRO de Tangará da Serra.
	Decreto n.º 6.300, de 12 de dezembro de 2007.	Diário Oficial da União de 13/12/2007 (p. 3).	Dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO).
	Decreto n.º 1.395, de 16 de junho de 2008.	IOMAT – Diário Oficial.	Regulamenta a Lei n.º 8.045/2005 sobre a estrutura administrativa e pedagógica dos CEFAPROs, normatizando o quadro de recursos humanos, quanto à função e à distribuição quantitativa por polo.
	Decreto n.º 407, de 16 de março de 2020.	IOMAT – Diário Oficial.	Regulamenta a adoção de medidas temporárias de prevenção de contágio pelo coronavírus aos servidores no âmbito do Poder Executivo Estadual.
	Decreto n.º 2.007, de 29 de dezembro de 1997.	IOMAT – Diário Oficial.	Cria os CEFAPROs dos polos de Cuiabá, Diamantino e Rondonópolis e versa sobre a sua finalidade inicial.
	Decreto n.º 2.319/1998	IOMAT – Diário Oficial	Cria os CEFAPROs de Cáceres, Matupá, Juara, Sinop e São Félix do Araguaia.
	Decreto n.º 53/1999	IOMAT – Diário Oficial	Cria os CEFAPROs de Alta Floresta, Barra do Garças, Juína e Confresa.

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2023).

Quadro 6 – Leis

TIPO	ESPECIFICAÇÃO	ORIGEM	FINALIDADE
Fonte primária	Lei n.º 11.668, de 11 de janeiro de 2022.	IOMAT – Diário Oficial.	Institui as DREs no âmbito da SEDUC/MT.
	Lei n.º 9.072/2009	IOMAT – Diário Oficial.	Cria os Centros de Pontes e Lacerda e Primavera do Leste.
	Lei n.º 8.405, de 27 de dezembro de 2005.	IOMAT – Diário Oficial	Dispõe sobre a estrutura administrativa e pedagógica dos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2023).

Quadro 7 – Portaria

TIPO	ESPECIFICAÇÃO	ORIGEM	FINALIDADE
Fonte Primária	Portaria n.º 161/2016/SEDUC.	IOMAT – Diário Oficial.	Normatiza o Projeto de Estudos e de Intervenção Pedagógica (PEIP).

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2023).

Quadro 8 – Resolução Normativa

TIPO	ESPECIFICAÇÃO	ORIGEM	FINALIDADE
Fonte Primária	Resolução Normativa n.º 003/2020-CEE/MT, de 2020.	IOMAT – Diário Oficial.	Dispõe sobre as normas de reorganização do calendário para o ano letivo de 2020, a serem adotadas pelas instituições pertencentes ao Sistema Estadual de Ensino, em razão da pandemia da covid-19.

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2023).

Quadro 9 – Orientativos

TIPO	ESPECIFICAÇÃO	ORIGEM	FINALIDADE
Fonte primária	Programa de Formação Continuada Sala de Professor, 2003.	SEDUC/MT.	Orienta o desenvolvimento do projeto Sala de Professor.
	Projeto Sala de Professor, 2006.	SEDUC/MT.	Orienta o desenvolvimento do projeto Sala de Professor.
	Projeto Sala de Professor: Parecer Orientativo n.º 01/2010	SUFP/SEDUC/M T.	Orienta o desenvolvimento do projeto Sala de Professor.
	Projeto Sala de Educador: Parecer Orientativo n.º 01/2011.	SUFP/SEDUC/M T.	Orienta o desenvolvimento do projeto Sala de Educador.
	Projeto Sala de Educador: Parecer orientativo 2012.	SUFP/SEDUC/M T.	Orienta o desenvolvimento do projeto Sala de Educador.
	Projeto Sala de Educador: Parecer Orientativo n.º 01/2013.	SUFP/SEDUC/M T.	Orienta o desenvolvimento do projeto Sala de Educador.
	Projeto Sala de Educador: Parecer Orientativo n.º 01/2014.	SUFP/SEDUC/M T.	Orienta o desenvolvimento do projeto Sala de Educador.
	Projeto Sala de Educador, 2015.	SUFP/SEDUC/M T.	Orienta o desenvolvimento do projeto Sala de Educador.
	Programa Pró-Escolas Formação (PEF), 2017.	SUFP/SEDUC/M T.	Orienta o desenvolvimento do projeto Sala de Educador.
	Programa Pró-Escolas Formação (PEF), 2018.	SUFP/SEDUC/M T.	Orienta o desenvolvimento do projeto Sala de Educador.
	Projeto de Formação da/na Escola, 2019.	SAGE/SPDP/ SEDUC/MT.	Orienta o desenvolvimento do projeto Sala de Educador.
	Projeto Sala de Educador, 2020.	SAGE/SPDP/ SEDUC/MT.	Orienta o desenvolvimento do projeto Sala de Educador.
	Formação Continuada Online para Professores da Rede Estadual de Educação, 2020.	SAGE/SPDP/ SEDUC/MT.	Orienta a formação continuada no período da pandemia.

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2023).

Quadro 10 – Diretrizes

TIPO	ESPECIFICAÇÃO	ORIGEM	FINALIDADE
Fonte Primária	Diretrizes Curriculares de Mato Grosso, 2010.	SEDUC/MT.	Definem os princípios, fundamentos e procedimentos da educação básica mato-grossense.
	Diretrizes para a formação continuada dos profissionais da educação básica da rede de ensino do estado, 2021.	SURE/SEDUC/MT.	Direciona as ações de formação continuada no último ano de existência dos CEFAPROs.

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2023).

Quadro 11 – Planos de Educação

TIPO	ESPECIFICAÇÃO	ORIGEM	FINALIDADE
Fonte Primária	Plano de Formação dos Profissionais da Educação – MT. Edição n.º 01, 2023.	SAGEP/SEDUC/MT.	Subsidia o desenvolvimento profissional dos servidores, apresentando os processos formativos, acompanhados e desenvolvidos pela Secretaria Adjunta de Gestão de Pessoas/Coordenadoria de Desenvolvimento e Diretorias Regionais de Educação, em consonância com a implementação das políticas públicas do Programa Educação 10 Anos.
	Plano Estadual de Recomposição da Aprendizagem, 2022.	SAGE/SEDUC/MT.	Apresenta estratégias para a recomposição das lacunas de aprendizagens dos alunos, agravadas no período de funcionamento do ensino híbrido e remoto, em fase da pandemia.

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2023).

Quadro 12 – Publicações periódicas

TIPO	ESPECIFICAÇÃO	ORIGEM	FINALIDADE
Fonte primária	NOTÍCIAS. <i>Base Curricular é conservadora, privatizante e ameaça autonomia, avaliam especialistas</i> , 2017	Jornal da UNICAMP. Disponível em: https://www.unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2017/12/04/base-curricular-e-conservadora-privatizante-e-ameaca-autonomia-avaliam .	Posicionamento crítico de especialistas sobre a BNCC (2017; 2018).
	NOTÍCIAS. CONSELHO CONSULTIVO. <i>Governador empossa especialistas para formulação de políticas públicas da educação</i> , 2020	MATO GROSSO, SEDUC. Disponível em: http://www3.seduc.mt.gov.br/-/15988509-governador-empossa-especialistas-para-formulacao-de-politicas-publicas-da-educacao .	Apresenta as credenciais do novo Secretário e plano educacional.

TIPO	ESPECIFICAÇÃO	ORIGEM	FINALIDADE
	VACINA. <i>Idosa de 90 anos é a primeira a ser vacinada contra Covid-19 no Reino Unido</i> , 2020.	G1.globo.com. Disponível em: https://g1.globo.com/bemestar/vacina/noticia/2020/12/08/idosa-de-90-anos-e-a-primeira-a-ser-vacinada-contr-covid-no-reino-unido.ghml .	Contextualiza o efeito do fim da pandemia com a circulação da vacina contra a covid-19.
	ENTREVISTA ESPECIAL. <i>Meta é ter educação de Mato Grosso entre as 5 melhores do país até 2032, diz secretário</i> , 2023	RDNEWS – Portal de Notícias de MT. Disponível em: https://www.rdnews.com.br/entrevista-especial/conteudos/170120 .	Divulga, na mídia, a meta governamental para a educação.

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2023).

Quadro 13 – Repositório institucional

TIPO	ESPECIFICAÇÃO	ORIGEM	FINALIDADE
Fonte Secundária	Aprendizagem Conectada	SITE/SEDUC. Disponível em: https://www.aprendizagemconectada.mt.gov.br .	Ancorar objetos digitais de aprendizagens para alunos e professores, produzidos por técnicos da SEDUC e formadores dos CEFAPROs na pandemia.

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2023).

Nesse sentido, nas condições iniciais desta pesquisa, buscamos aporte nas fontes documentais para a compreensão da dinâmica das políticas de formação continuada, por meio de um viés histórico cuja temporalidade compreende duas décadas de recortes desse sistema.

Além disso, foi necessário buscar também o aporte metodológico da TFD, no período pandêmico, para a coleta de dados dos participantes, visando à análise das informações coletadas, considerando tais contribuições para a compreensão da dinâmica, dos processos e das interações do sistema.

3.3 TEORIA FUNDAMENTADA NOS DADOS: HISTÓRICO E DEFINIÇÃO

A Teoria Fundamentada nos Dados (TFD) advém da metodologia de pesquisa qualitativa, idealizada para a organização dos dados de um corpus, que teve seu desenvolvimento a partir dos estudos de Barney Glaser e Anselm Strauss, na década de 1960, e foi apresentada inicialmente por esses pesquisadores, em 1967, na produção intitulada *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, com informações sobre o processo de coleta e análise dos dados.

A TFD tem suas raízes no interacionismo simbólico, visto que um de seus autores, Anselm Strauss, realizou sua formação na Universidade de Chicago, com forte tradição em pesquisa qualitativa em ciências sociais, cujo desenho da teoria se deu da seguinte maneira:

[Barney Glaser], enquanto realizou análises qualitativas, observou a necessidade de realizar comparações entre os dados, a fim de identificar, desenvolver e relatar conceitos. [Anselm Strauss vislumbra] a necessidade de ir ao campo para descobrir o que ocorria; relevância da teoria, baseada nos dados, para o desenvolvimento de uma disciplina de ação social; complexidade e variabilidade do fenômeno e da ação humana; crença que as pessoas são atores, possuindo um papel ativo em resposta às situações problemáticas; compreensão que as pessoas atuam na base do significado; compreensão de que o significado é: definido e redefinido [na/pela] interação; sensibilidade para o envolvimento e desdobramento com a natureza dos eventos (processo); consciência da interrelação entre condições (estrutura), ação (processo) e conseqüências (Nico, 2007, p. 792).

Dessa maneira, de acordo com Charmaz (2009), Strauss acrescentou à TFD o interesse pelos significados dos processos sociais subjetivos, baseados no uso da linguagem e emergentes da ação. Já Glaser, a partir da sua formação na Universidade de Colúmbia, imprimiu ao método o processo de codificação, especialmente a realização de comparações entre os dados, assim como na pesquisa quantitativa.

No Brasil, a TFD é denominada de Teoria Fundamentada nos Dados, conhecida também como Teoria Enraizada ou Teoria Emergente dos Dados, que se constitui a partir dos pressupostos da pesquisa qualitativa (Taylor; Bogdan; Devault, 2016). Trata-se de uma teoria desenvolvida como uma alternativa ao método hipotético-dedutivo, predominante na pesquisa social.

Assim, na TFD, os pesquisadores coletam dados em campo, por meio de observação, entrevistas ou outras técnicas qualitativas. Em seguida, esses dados são analisados de forma sistemática, em busca de padrões e conceitos emergentes. A partir desses padrões e conceitos, os pesquisadores desenvolvem uma teoria que explica os dados:

A TFD tem como característica o estudo indutivo dos fenômenos, pois são os dados que fornecem fundamentos para a geração de teoria, em vez de se usar uma teoria ou mais de uma como lentes para a interpretação dos dados. Teorias, nesse contexto, são entendidas como explicações abstratas sobre um fenômeno (Paiva, 2019, p. 95).

Paiva (2019), citando Dörney (2007) e Charmaz (2005), afirma que o termo designa um modo específico de análise de dados. Dessa maneira, a TFD não é uma teoria, apesar da designação, mas uma metodologia, cujo objetivo é desenvolver a teoria.

Nesse sentido, compreendemos que a TFD subsidia a análise de dados de um corpus de pesquisa porque se movimenta em um vaivém indutivo-dedutivo, permitindo que a organização desses dados se dê a partir da dimensão microtextual em direção à macro, e vice-versa. Dessa forma, com base em Glaser (2016):

A Teoria Fundamentada é uma metodologia para a elucidação e geração de teoria diretamente com base nos dados em vez da utilização de uma lógica teórica a partir de uma premissa pressuposta e sua subsequente verificação/teste de hipóteses. Trata-se de evitar todo tipo de interesse profissional preconcebido por parte do pesquisador (incluindo suas concepções ontológicas e epistemológicas que são facilmente substituídas por uma atitude pragmática), em favor da descoberta dos interesses daqueles que são seu objeto de estudo. Trata-se de descobrir quais os principais interesses desses. Trata-se de descobrir o que os leva a adotar o comportamento estudado; consequentemente, isso implica na descoberta das soluções mais relevantes e importantes para esses que são objeto de estudo. A Teoria Fundamentada é filosoficamente (quase) neutra. Isso significa que tem nada, ou quase nada, a dizer em termos ontológicos e epistemológicos. Sua perspectiva filosófica se limita aos aspectos da vida social, e como esses podem ser trazidos à baila pela abordagem metodológica da teoria (Glaser; Strauss, 2016, p. 103–104).

A codificação é o procedimento de análise, sistematização, organização e comparação dos dados, estabelecendo suas relações. Segundo Strauss e Corbin (1990), o processo de codificação objetiva contribuir para a rigorosidade do método, desenvolvendo os fundamentos mediante a integração dos significados da qual advém, na fase final da análise, a geração de uma teoria ou um conceito essencial para qualificar os fenômenos⁴².

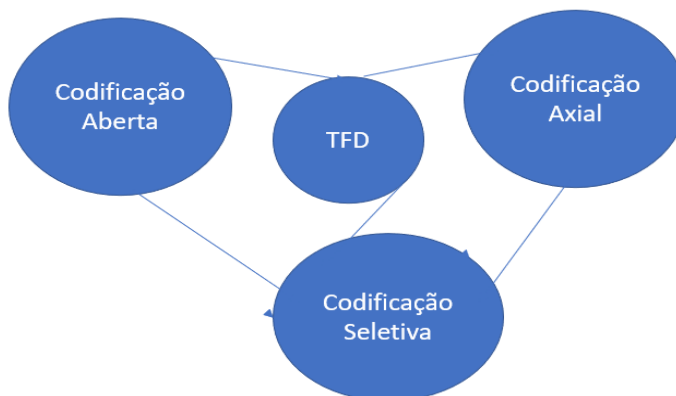
Desse modo, no percurso de análise codificada, durante o processo de obtenção e categorização dos dados, o pesquisador analisa cada resposta dos informantes e recorta as unidades de análise mais significativas. Para esses procedimentos, adotamos, como parâmetro, as questões-problema desta tese. Contudo, é importante salientar que esse é um processo aberto e, por isso, outras informações podem vir a emergir desse processo analítico. Para tanto, alguns questionamentos devem ser feitos pelo pesquisador: esse dado se refere a este estudo? Que categoria está indicando? O que está acontecendo?

Nessa fase, cada unidade de análise é nomeada com uma palavra ou sentença, representativa dos questionamentos realizados, ou seja, no caso do nosso trabalho, as incidências surgirão das respostas de cada formador, em 2020 e 2022, sobre duas temáticas: organização da infraestrutura tecnológica da formação e organização pedagógica.

⁴² Fenômenos: são importantes ideias analíticas que emergem dos dados. Eles descrevem os problemas e assuntos do estudo. Categorias: são conceitos derivados dos dados que representam o fenômeno. Subcategorias: especificam uma categoria, denotando informações quanto aos seguintes aspectos: quando, onde, por que e como um fenômeno é provável de ocorrer (Nico, 2007, p. 793).

No processo de codificação dos dados, estes podem ser comparados com outros dados e designados em categorias. Com base nesses pressupostos, Strauss e Corbin (1990) definiram, como parâmetros, três etapas de codificação, que podem ser observadas na figura a seguir:

Figura 6 – Etapas de codificação propostas por Strauss e Corbin (1990)



Fonte: produzido pela pesquisadora (2022).

Nos próximos subtópicos, são examinadas essas três etapas: codificação aberta, momento em que as unidades de análise são identificadas e categorizadas; codificação axial, que explora as relações entre essas categorias, e codificação seletiva, focada na escolha e no refinamento das categorias mais relevantes.

3.3.1 Codificação aberta: condições iniciais da análise

Durante a codificação aberta, inicia-se o processo de comparar as ocorrências aplicáveis a cada categoria (Glaser; Strauss, 1967). O investigador codifica as recorrências em quantas categorias forem viáveis, sendo todos os dados passíveis, nesse momento, de uma codificação.

Assim que a categoria e as subcategorias emergirem, o investigador notará dois tipos: as categorias que ele mesmo construiu e aquelas que foram abstraídas da linguagem de pesquisa. Os conceitos constituídos da análise tenderão a ser as designações para os fenômenos que estão sendo explicados, enquanto os conceitos construídos pelo investigador serão as explicações.

Para a TFD, a fase da codificação aberta indica as diversas possibilidades que emergem dos dados. Nessa fase, tudo o que advém dos dados é importante, bem como não pode haver restrição e fechamento em relação ao que os dados demonstram. Entendemos que, na dinâmica de codificação aberta, o fenômeno investigado é desvelado.

3.3.2 Codificação axial: formação de conceito

Nesse estágio, as categorias mais relevantes são selecionadas, e o investigador pode ir apurando as categorias até levantar os principais fenômenos das incidências, do ponto de vista dos agentes participantes do estudo, e como eles lidam com a situação em estudo.

Esse processo indutivo é o de agrupamento dos códigos em categorias, em que aquelas já formadas são analisadas comparativamente, à luz dos novos dados constituídos, com o intuito de tentar identificar os mais significativos naqueles referentes. Esse processo reduz o número de categorias, pois estas se tornam mais organizadas.

O agrupamento de categorias é um processo fundamental para se identificar a variável central na fase final. Nesse processo, o pesquisador realiza a integração das categorias, elaborando conexões entre as categorias e as subcategorias.

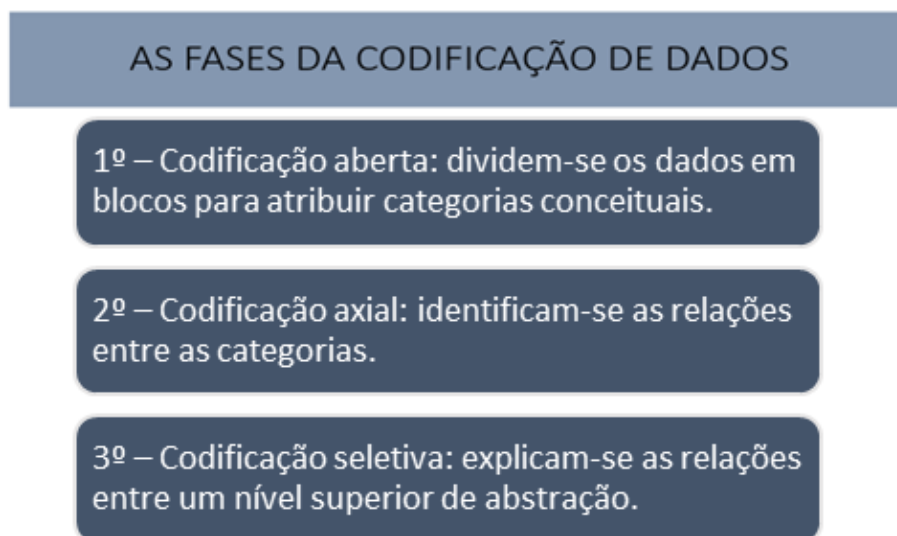
3.3.3 Codificação seletiva: mudança e integração do conceito

Nesta última fase, emerge a variável central ou o conceito principal, constituídos da integração das categorias.

As relações teóricas que integram as categorias até atingirem a categoria central originam-se do refinamento dessas categorias em um nível mais abstrato. Esse processo resulta na categoria essencial, que centraliza as categorias integradas em um número reduzido, marcando um patamar mais elevado de abstração do fenômeno (Strauss; Corbin, 1990).

Sistematizamos, a seguir, a nossa compreensão sobre o estudo das fases de análise dos dados:

Figura 7 – TFD: sistematização das fases de codificação dos dados



DÖRNEY (2007); STRAUSS & CORBIN (1998); PAIVA, (2019)

Fonte: produzido pela pesquisadora (2023).

Esse entendimento possibilitou que, para fins desta pesquisa, fossem estabelecidos os diálogos da TFD com a TC, como uma possibilidade de apreendermos sobre a dinâmica, as adaptações, as emergências, a organização e/ou auto-organização das políticas de formação continuada enquanto um sistema complexo.

3.4 A TFD NA COMPREENSÃO DO SISTEMA DE POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE MATO GROSSO

A TFD integra as discussões da TC, uma vez que busca identificar os padrões e os conceitos emergentes nos dados, que são usados para gerar uma teoria a qual explica o fenômeno, ao mesmo tempo que se relaciona com o mundo real, segundo Paiva (2019). Com isso, a TC e a TFD podem oferecer uma abordagem mais holística para a compreensão de fenômenos complexos, pois a TC fornece um quadro conceitual para entender a natureza dos sistemas complexos e a TFD fornece uma abordagem empírica tanto para coletar e analisar dados quanto para gerar teorias a partir deles.

Partimos do entendimento de que a formação continuada de professores é um processo complexo, que envolve diversos elementos interconectados, como objetivos de aprendizagem, metodologias de ensino, avaliação e feedback, entre outros. Com isso, tais abordagens auxiliam no entendimento de como esses elementos interagem e de como o processo de formação continuada pode se adaptar e evoluir ao longo do tempo.

Essas características principiológicas e estruturais que integram as características da TFD às contribuições da TC favorecem a reflexividade e a análise verticalizada dos dados (Charmaz, 2009, 2017; Prigol; Behrens, 2019; Copello; Tonelli, 2020).

De acordo com os referidos autores, o método pressupõe a interação entre os sujeitos e o contexto no qual estão inseridos e demonstra a possibilidade de reflexão e identificação de como as interações e as ações se desenvolvem durante o processo de pesquisa.

Isso significa que a abordagem nos possibilita realizar um trabalho simultâneo da interdependência e da sequência circular de todas as ações do processo de pesquisa, favorecendo o conhecimento dos dados, sob perspectivas diferentes, e abrindo espaço para a exploração de novas ideias sobre as informações no percurso analítico do trabalho.

Paiva (2019) afirma que o uso da TFD possibilita questionar os pressupostos existentes e apontados pela teoria da complexidade, proporcionando a articulação de novos aportes conceituais, a partir dos aprendizados obtidos da análise crítica da realidade. Essa abertura ao diverso favorece a compreensão do ecossistema em integração e do processo dinâmico de mudanças dos centros formadores no período pesquisado, para a qual nos valem de diferentes áreas de conhecimentos e de diversos autores representativos desses campos.

Como o fenômeno das mudanças organizacionais dos centros formativos deu-se, quase que concomitantemente, com o processo de desestabilização ocorrido com a pandemia da covid-19, a TFD nos possibilita articular a experiência empírica e a análise dos dados para compreender tais fenômenos e processos, especialmente quando se pesquisa “temáticas novas e com poucas fontes bibliográficas” (Fragoso; Recuero; Amaral, 2011, p. 110).

3.5 A CONSTITUIÇÃO DOS DADOS

Os procedimentos de coleta de dados, a partir da pesquisa documental, considerou os principais documentos autênticos, contemporâneos ou retrospectivos produzidos pelas equipes da SEDUC/MT, tais como: legislações, planos de governo, relatórios, slides de formação, orientativos, planos e projetos de trabalho da formação, que pudessem levar ao delineamento da dinâmica do sistema em estudo ao longo de duas décadas.

Nesse sentido, levantamos os documentos publicados em diários oficiais e/ou encaminhados digitalmente ou de forma física para os CEFAPROs e DREs, que versassem sobre a formação continuada desde a instituição, extinção e/ou auto-organização das instâncias formativas.

Dessa maneira, fomos selecionando os textos ao longo da investigação e recortando os conceitos e termos que foram emergindo das análises. Após relacionar as principais categorias, procedemos à confirmação ou à reelaboração dos achados, de acordo com as nossas questões e com os objetivos de pesquisa.

Objetivamos, com esse levantamento e a sistematização, subsidiar a identificação das adaptações e emergências de modelos e padrões, bem como seus efeitos nos subsistemas, para verificarmos as evidências de falha do sistema de políticas públicas e de que como ele pode influenciar a análise precisa dos resultados.

Segundo Gil (2008, p. 153), em alguns casos em que não temos outras alternativas, os documentos se tornam a única possibilidade de realizar uma pesquisa social. Frente ao exposto, das vantagens elencadas pelo autor para o uso de fontes documentais, citamos duas que se relacionam com o nosso trabalho de pesquisa: “possibilita o conhecimento do passado” e “possibilita a investigação dos processos de mudança social e cultural”.

Assim, levantamos e identificamos alguns documentos que já existiam nos arquivos dos centros de formação e outros que foram sendo produzidos na dinâmica complexa do sistema de políticas públicas de formação continuada para a compreensão das permanências e mudanças que antecederam o período pandêmico. Essa coleta foi realizada antes e concomitantemente à aplicação do questionário aos formadores.

Dessa forma, integrado a esse procedimento de levantamento de dados, a partir de fontes documentais, realizamos a coleta de dados, por meio de questionário aberto e fechado, produzido no Google Forms, via geração de link, com o subsídio da TFD. O questionário⁴³ foi encaminhado ao e-mail de cada formador de língua portuguesa bem como ao WhatsApp individual e do grupo de formadores dos CEFAPROs, em 2020, e dos formadores das DREs, em 2022.

A TFD, embora seja um método que se apresenta com certa rigorosidade nas etapas de coleta, análise, codificação e categorização dos dados, ao mesmo tempo, oferece ao pesquisador a possibilidade da escolha e mudança dos informantes e do ambiente, caso se verifique, nas etapas da pesquisa, que os dados apontam para a necessidade dessa alteração (Prigol, 2018, p. 214).

Nesse sentido, é muito importante contextualizar que houve mudanças em alguns itens dos questionários referenciados acima, tendo em vista que, em 2020, os CEFAPROs ainda não tinham sido extintos e a aplicação do questionário ocorreu no final do primeiro ano da

⁴³ Os questionários aplicados encontram-se no Apêndice C.

pandemia, junto a um quadro maior de formadores. Já o questionário aplicado em 2022 demarcou a extinção dos CEFAPROs, a instituição das DREs e o final do período pandêmico.

3.6 A SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA: FORMADORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

Ao longo do nosso trabalho, estamos apontando algumas evidências da dinâmica das políticas de formação continuada, considerando as permanências e mudanças, que também podem ser constatadas no processo de integração, composição e interação do subsistema de formadores.

A opção pela investigação, com base no formador, no tempo presente da pesquisa, justifica-se por existirem lacunas envolvendo as discussões sobre o formador, como um subsistema do sistema de políticas de formação continuada de professores na pandemia, tanto como participante/colaborador da investigação quanto sobre suas práticas de formação, uma função que se encontra no entremeio da política pública.

A inclusão dos formadores de língua portuguesa, neste processo de investigação, deu-se pelo efeito da pandemia e pela auto-organização, no quadro dos CEFAPROs, com a permanência somente de formadores de língua portuguesa, matemática e pedagogia a partir de 2020.

Dessa maneira, para contextualizar, na fase inicial da nossa pesquisa, foi feita uma investigação exploratória, que encontrou, em 2019, um quadro de formadores dos CEFAPROs composto de profissionais dos diferentes componentes curriculares da área de linguagem. Havia, nesse período, uma quantidade maior de profissionais, conforme retratamos a seguir.

Quadro 14 – Total de formadores da área de linguagem dos CEFAPROs/MT (2019)

UNIDADES DE CEFAPRO/MT	ÁREA DA LINGUAGEM					
	LP	LI	LE	A	EF	TOTAL
ALTA FLORESTA	1	1	-	-	-	2
BARRA DO GARÇAS	7	1	1	1	1	11
CÁCERES	6	1	-	-	-	7
CONFRESA	2	-	-	-	-	2
CUIABÁ	8	-	-	-	-	8
DIAMANTINO	3	-	-	-	-	3
JUARA	1	-	-	-	-	1
JUÍNA	2	-	-	-	-	2
MATUPÁ	2	-	-	-	-	2
PONTES E LACERDA	1	1	-	-	-	2
PRIMAVERA DO LESTE	5	1	-	-	1	7
RONDONÓPOLIS	4	-	-	-	-	4

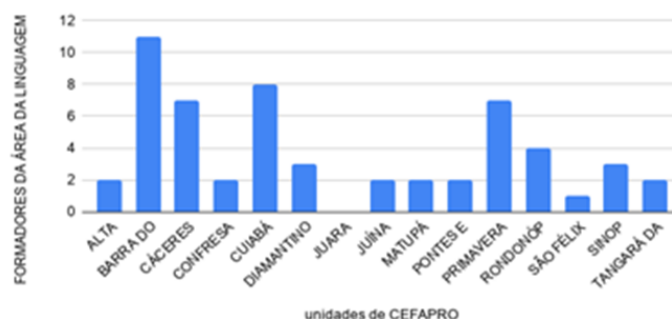
UNIDADES DE CEFAPRO/MT	ÁREA DA LINGUAGEM					
SÃO FÉLIX DO ARAGUAIA	1	-	-	-	-	1
SINOP	3	-	-	-	-	3
TANGARÁ DA SERRA	2	-	-	-	-	2
TOTAL POR COMPONENTE CURRICULAR	47	5	1	1	2	57

Legenda: LP (Língua Portuguesa); LI (Língua Inglesa); LE (Língua Espanhola); A (Artes) e EF (Educação Física).
 Fonte: elaborado pela pesquisadora (2020) com base nos dados da SEDUC/SPDP (2019).

Compreendemos, nesse período, uma bacia atratora, no que se refere à manutenção dos quadros dos CEFAPROs, considerando o processo seletivo para formadores e representantes dos diferentes componentes curriculares, a saber: língua portuguesa, língua inglesa, língua espanhola, arte e educação física, que computou um total de 57 formadores na área de linguagem, sendo 47 de língua portuguesa.

Diante do exposto, apresentamos um demonstrativo inicial da distribuição desses profissionais entre as 15 unidades do CEFAPRO/MT:

Gráfico 2 – Formadores da área da linguagem versus unidade de CEFAPRO



Fonte: elaborado pela pesquisadora (2019).

Como, a partir de 2020, o quadro de formadores de língua portuguesa foi reduzido a um quantitativo de 30 profissionais, distribuídos entre os 15 polos, obtivemos um total de 20 formadores participantes no primeiro ano de aplicação do formulário e, em 2022, participaram apenas 13.

Essa variável evidencia a dinâmica da política de formação continuada, que considera a redução do quadro de vagas para formadores, permanecendo, nesse processo, a oferta somente para as graduações, cujos componentes são avaliados no sistema da educação básica.

Justificamos que a coleta de dados foi suspensa em 2021, por ter sido um período de instabilidade do sistema e de insegurança quanto à manutenção dos formadores no quadro dos

centros de formação, cuja bifurcação resultou, no ano seguinte (2022), na extinção dos CEFAPROs e na instituição das DREs.

3.6.1 Perfil dos formadores de língua portuguesa – 2020 e 2022

Os participantes da pesquisa são os formadores de língua portuguesa que atuaram nos CEFAPROs/MT, em 2019, e nas DREs, em 2022.

Há indícios de que o mesmo formador participou nos dois anos investigados, mas não temos como identificar a recorrência de participação porque optamos em manter o anonimato dos participantes. Dessa forma, registramos apenas os perfis dos formadores, com ênfase nas seguintes categorias: i. qualificação profissional; ii. idade; iii. gênero; iv. perfil étnico-racial e v. tempo de atuação.

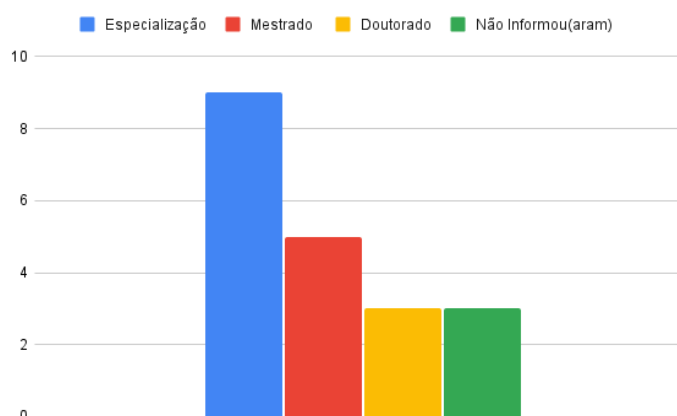
3.6.2 Qualificação profissional dos formadores

Quando partimos do demonstrativo de formadores da área de linguagem, na fase exploratória da pesquisa, em 2019, tínhamos 53 formadores no total. Desse quantitativo, apenas 4,3%, ou seja, 5 formadores, tinham doutorado e 39,1% tinham mestrado.

Esse cômputo somado ao do doutorado correspondia a um total de 43,4% de formadores com pós-graduação *stricto sensu*, isto é, 30 formadores. Isso significa que 23 profissionais possuíam especialização *lato sensu*, que era o critério mínimo para concorrer ao processo simplificado, visando compor o quadro dos CEFAPROs/MT.

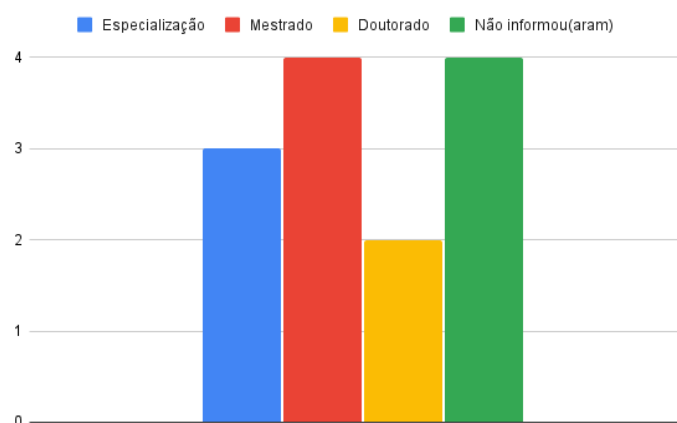
Na sequência, os Gráficos 3 e 4 nos apresentam os dados sobre a qualificação profissional dos formadores de 2020 e 2022.

Gráfico 3 – Qualificação – Formadores 2020



Fonte: elaborado pela pesquisadora (2023).

Gráfico 4 – Qualificação – Formadores 2022



Fonte: elaborado pela pesquisadora (2023).

Em relação aos dados sobre a qualificação profissional dos formadores da área de linguagem dos CEFAPROs de 2020, dos 20 formadores, identificamos que 9 possuíam especialização, 5 tinham mestrado, 3 eram doutores e 3 não responderam à pergunta.

Já em 2022, dos 13 respondentes, identificamos 4 formadores com mestrado, 2 com doutorado, 3 com especialização e 4 não responderam.

De forma geral, a presença de docentes formadores com especialização, mestrado e doutorado pode ser vista como um indicativo da qualificação da oferta de formação continuada. Além disso, a presença de docentes com pós-graduação pode trazer mais dinamismo e inovação para a formação, uma vez que esses profissionais têm a oportunidade de desenvolver pesquisas e projetos de inovação em suas áreas de atuação.

Os investimentos na formação continuada em serviço, com incentivos e amparos legais, são necessários para que os formadores permaneçam motivados a se autoformar e a

continuar sua trajetória formativa em nível de pós-graduação, repercutindo tanto na qualificação profissional quanto na qualidade da educação da rede.

3.6.3 Idade, perfil étnico-racial e gênero dos formadores 2020 e 2022

Na sequência, apresentaremos a idade, o perfil étnico-racial e o gênero declarados pelos formadores de língua portuguesa.

Quadro 15 – Formadores 2020

IDADE	COR/RAÇA	GÊNERO
49	Branca	Feminino
42	Branca	Masculino
47	Parda	Feminino
43	Preta	Feminino
34	Parda	Masculino
45	Branca	Feminino
61	Branca	Feminino
51	Parda	Feminino
38	Parda	Feminino
45	Parda	Feminino
43	Parda	Feminino
48	Preta	Feminino
56	Branca	Feminino
37	Branca	Feminino
35	Parda	Feminino
45	Preta	Feminino
51	Branca	Feminino
41	Amarela	Feminino
50	Branca	Feminino
50	Branca	Feminino

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2023).

Quadro 16 – Formadores 2022

IDADE	COR/RAÇA	GÊNERO
63	Parda	Masculino
33	Parda	Feminino
45	Parda	Feminino
47	Negra	Feminino
46	Branca	Feminino
49	Branca	Feminino
35	Parda	Feminino
53	Branca	Feminino
51	Pardo	Feminino

IDADE	COR/RAÇA	GÊNERO
43	Branca	Feminino
37	Preta	Feminino
50	Branca	Feminino
49	Preta	Feminino

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2023).

Verificamos, com base nos resultados obtidos, que os formadores tinham idade entre 30 e 65 anos, sendo que a faixa etária mais comum estava entre 40 e 50 anos.

De 2020 para 2022, buscamos, a partir da verificação dos dados, identificar se houve eventuais alterações na média de idade dos formadores, uma vez que se entende que elas podem fornecer importantes insights sobre as mudanças no perfil dos docentes formadores de CEFAPRO para DRE, mas não foi constatada uma alteração significativa, considerando que houve continuidade da função de formador na auto-organização das DREs.

Em relação ao gênero dos formadores participantes, identificamos que era hegemonicamente feminino. Mesmo com a redução do quadro dos CEFAPROs, no ano de 2020, verificamos uma manutenção na representatividade do sexo feminino em 2022, predominantemente na carreira docente e, como se verifica, nos centros de formação.

Esse achado leva à constatação de que o quantitativo da presença feminina, na carreira docente, é uma tendência não superada de que determinadas carreiras competem aos homens enquanto outras são voltadas às mulheres. Sabemos que, no campo da educação, a supremacia ainda é feminina.

Além disso, é importante destacar que, apesar da maior presença feminina, ainda existem desafios a serem enfrentados em relação à equidade de gênero na docência e em outras profissões para assegurar processos mais inclusivos e igualitários.

Já em relação ao perfil étnico-racial, identificamos diferentes representatividades culturais e raciais nos espaços formativos, a considerar os diferentes povos que constituem o fenótipo mato-grossense. É importante salientar que, mediante a perspectiva da polarização, analisando o quantitativo de brancos e pretos; brancos e pardos e brancos e amarelos, observamos que o quadro muda, melhor dizendo, identificamos uma supremacia branca.

Compreendemos que há uma distribuição com predominância entre brancos (40%) e pardos (35%), seguido de menor representatividade de pretos (15%) e amarelos (5%). Embora ainda identifiquemos uma supremacia branca, que, somada ao fenótipo das pessoas, o qual se encontra na linha de cor mais próxima da branca, autodeclarando-se pardas, totaliza 75%⁴⁴, ou

⁴⁴ Identificamos que 5%, ou seja, um formador não se autodeclarou quanto à sua cor, respondendo apenas “sim”, por isso foi excluído da contagem.

seja, dos 20 formadores, 8 se autodeclararam brancos, 7 afirmaram ser pardos, 1 disse ser amarelo e 3 confirmaram ser pretos.

Já no que se refere à identificação étnico-racial do grupo de formadores de 2022, podemos verificar que, dos 13 participantes, 38,5% se autodeclararam brancos; outros 38,5%, pardos e 23,1%, pretos ou negros.

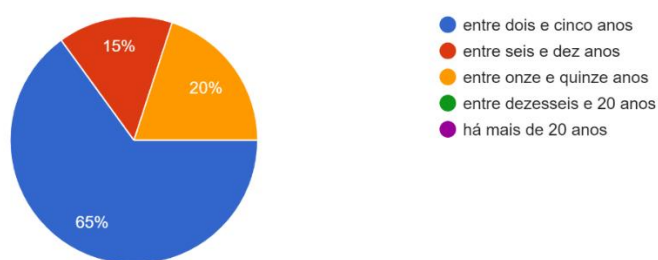
A partir dos dados, identificamos que, embora seja um espaço diverso, ainda havia uma baixa representatividade de formadores pretos e amarelos nos centros de formação, contrapondo à assertiva de que todos têm as mesmas oportunidades. Isso significa que ainda há posições sistêmicas desiguais verificadas entre os diferentes grupos, resultantes da dificuldade ou da impossibilidade de os grupos sociais em desvantagem ascenderem às carreiras.

3.6.4 Tempo de atuação do formador de língua portuguesa

Na fase da coleta de dados, obtivemos a declaração dos formadores sobre os respectivos tempos de atuação na função, conforme verificamos nos quadros que se seguem:

Gráfico 5 – Tempo de atuação do formador (2020)

Tempo de atuação no CEFAPRO:
20 respostas

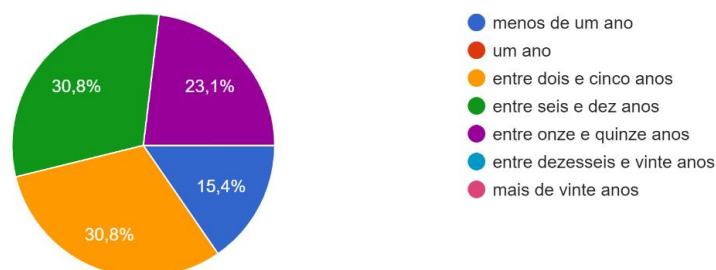


Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022).

Gráfico 6 – Tempo de atuação do formador (2022)

Tempo de atuação como formador(a) do CEFAPRO e/ou da DRE:

13 respostas



Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022).

Os dados demonstrados, em 2020, revelam que o maior número de formadores participantes, ou seja, 65% dos formadores, tinha entre dois e cinco anos de atuação no CEFAPRO. Já entre os participantes de 2022, teve-se uma mesma proporcionalidade (30,8%) com tempos diferentes de atuação, ou seja, formadores com atuação entre dois e cinco anos e entre seis e dez anos. Já os formadores com atuação entre 11 e 15 anos corresponderam a 23,1% e, por fim, ao contrário de 2020, um percentual de 15,4% dos formadores de 2022 informou que estava há menos de um ano atuando na formação.

É importante ressaltar que, nesse processo de permanências e mudanças no quadro/perfil dos formadores de Mato Grosso, registramos que, em 2021, a SEDUC/MT publicou uma Nota Técnica n.º 01/2021/SURE/SAGE/SEDUC sobre a manutenção do quadro de algumas áreas, com oferta de vagas para formadores de língua portuguesa e de matemática e prorrogação do Edital Seletivo n.º 06/2018.

Além de formadores desses componentes curriculares, foi garantida a permanência de vaga para formador de pedagogia, com critérios diferentes de composição, isto é, houve limitação de apenas um formador de pedagogia por polo, com alguns critérios de escolha, provavelmente estabelecidos pelo processo de reordenamento⁴⁵ das redes.

Sendo assim, nesse contexto, houve processo seletivo simplificado para recomposição do quadro de formadores de língua portuguesa, matemática e pedagogia de alguns

⁴⁵ A rede estadual de Mato Grosso iniciou o processo gradativo de mudanças da oferta de matrículas para o ensino fundamental, conforme Decreto n.º 723, de 25 de novembro de 2020, em que o ensino fundamental I, as creches e a educação infantil ficarão sob a responsabilidade das Secretarias Municipais de Educação (SMEs), enquanto a rede estadual ofertará apenas o ensino fundamental II, o ensino médio e a EJA.

CEFAPROs/DREs/MT e abertura de processo simplificado⁴⁶ com a oferta de uma vaga para formador de Tecnologia Educacional para cada polo.

3.7 CONTEXTUALIZAÇÃO DA APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO DO GOOGLE FORMS

A permanência da pesquisadora na função de formadora dos CEFAPROs, até o ano de sua extinção, oportunizou um contato mais próximo com os formadores da área de linguagem e o reconhecimento do contexto de produção da pesquisa. Dessa maneira, todos os participantes foram convidados a colaborar e, para a formalização do ato, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).⁴⁷

Desse modo, olhamos para a dinâmica do sistema de formação continuada do estado de Mato Grosso não só com base nos documentos oficiais, mas também no subsistema de formadores de língua portuguesa, mediante a aplicação dos questionários, via Google Forms, em 2020 e 2022.

Partimos da voz representativa dos formadores dos CEFAPROs/DREs/MT da área de linguagem, em especial daqueles de língua portuguesa, para compreender, em dado momento, como as partes interagem e se adaptam e se há efeitos de tais processos no comportamento do todo da política de formação, a ponto de alterá-lo, partindo do pressuposto de que “o comportamento do todo emerge da interação das partes” (Larsen-Freeman, 1997, p. 13).

Assim, ampliar os estudos nos campos de formação continuada de professores, sob a ótica da TC, especificamente no que se refere ao elemento da dinâmica, adaptação e auto-organização, que se verifica nesse fenômeno complexo, mostra-se essencial. No entanto, com o objetivo de analisar os dados levantados com a aplicação do questionário aos formadores dos CEFAPROs/DREs, via Google Forms, foi implementado, de forma integrativa, o uso da TFD para procedimentos de codificação e análise dos dados.

Após a constituição dos dados, procedemos à análise das principais categorias emergentes desses dados, entendendo que a categoria é “uma unidade de informação [...]” (Creswell, 1998 *apud* Paiva, 2019, p. 239).

⁴⁶ No edital simplificado para formadores de Tecnologia Educacional dos CEFAPROs/DREs-MT, em 2021, o candidato deveria comprovar as habilidades, para assumir a função, por meio da comprovação de currículo, sendo este o único critério de ingresso à vaga que havia sido extinta em 2015.

⁴⁷ O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido se encontra no Apêndice C deste trabalho.

Frente ao exposto, elegemos uma codificação acerca da participação de cada formador, cuja sequência numérica atribuída corresponde à ordem de entrada das respostas geradas pelo participante no Google Forms, acompanhada do ano da aplicação do questionário, por exemplo, considerando a entrada da primeira resposta do formador de 2020, geramos a seguinte codificação: F1-20. Com base nisso, temos o seguinte quadro:

Quadro 17 – Codificação dos participantes da pesquisa – 2020 e 2022

Ano	Codificação
2020	F1-20
	F2-20
	F3-20
	F4-20
	F5-20
	F6-20
	F7-20
	F8-20
	F9-20
	F10-20
	F11-20
	F12-20
	F13-20
	F14-20
	F15-20
	F16-20
	F17-20 ⁴⁸
	F18-20
	F19-20
	F20-20
2022	F1-22
	F2-22
	F3-22
	F4-22
	F5-22
	F6-22
	F7-22
	F8-22
	F9-22
	F10-22
	F11-22
	F12-22
	F13-22

Fonte: produzido pela pesquisadora (2022).

⁴⁸ Levamos em consideração, para a categorização dos formadores, o critério de entrada das respostas no Google Forms em cada ano. Além disso, ao considerarmos, como critério de inclusão de colaboradores da pesquisa, os formadores de língua portuguesa, registramos que os dados de (F17-20), formador de língua inglesa, não serão incluídos no capítulo de análise. Salientamos que o link foi compartilhado tanto no e-mail dos colaboradores quanto no grupo de WhatsApp dos formadores da área de linguagem, cuja ação explica o registro das respostas do formador de língua inglesa, que ainda compunha, em 2020, o quadro de alguns CEFAPROs.

Na sequência, delinearemos os procedimentos de análise dos dados sobre a organização administrativa e pedagógica dos espaços de formação continuada e seus funcionamentos, a partir do trabalho de codificação inicial e axial dos últimos anos de existência dos CEFAPROs, antes da criação das DREs, que culminarão na codificação seletiva ou teórica do processo de mudança.

3.8 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

A codificação é um procedimento de análise auto-organizativo, imprevisível, não linear e complexo, que se deu após o processo de seleção dos participantes e concomitantemente à coleta dos dados.

De posse das informações, analisamos cada período, identificando as ideias e ações enunciadas para recortar as principais unidades de análise, as quais, por sua vez, foram constituindo as principais subcategorias, baseadas nas categorias dadas a priori pela pesquisadora: i. Organização administrativa e ii. Organização pedagógica da formação continuada.

Esse processo de categorização é muito bem definido por Moraes e Galianzi (2006):

Uma vez concretizada a impregnação nos materiais da análise, com intensa desorganização e desconstrução, as categorias emergem resultantes deste movimento de compreensão do que está sendo significado pelo pesquisador. 'Tal fato não significa, contudo, que este processo seja automático e ágil. Fui e voltei diversas vezes, reposicionando os fragmentos, sempre na tentativa de evitar o equívoco na adequação dos mesmos às categorias'. É processo recursivo e recorrente exigindo intensa participação: 'a possibilidade de compactar ideias fragmentadas, oportunizando às mesmas o surgimento de um novo sentido, um novo significado' (Moraes; Galianzi, 2006, p. 125).

Assim, as categorias de análise emergiram no processo de interação com os pressupostos da teoria da complexidade, apresentados nos capítulos anteriores. Esse trabalho de análise implica em lidar com diversos fatores e acontecimentos imprevisíveis, visto que é um percurso aberto de investigação, considerando os múltiplos elementos e os acontecimentos inesperados, mas sem que essa flexibilidade comprometa a configuração dos métodos da pesquisa.

Tais imprevisibilidades, de acordo com os pressupostos da TFD, requerem uma postura diferenciada do pesquisador, que, ao mesmo tempo, materializa os passos da pesquisa, colocando em prática os métodos e instrumentos de coleta e análise de dados, e vai trabalhando com esses dados, em um processo de codificação e categorização, até a conceituação advinda da amostragem:

A amostragem na Teoria Fundamentada tem uma lógica diferente da pesquisa tradicional, ela ocorre em duas etapas, a amostragem inicial considerada o ponto de partida da pesquisa, por estabelecer critérios para selecionar pessoas, casos ou situações que possibilitarão a produção e análise dos dados preliminares. A segunda etapa da amostragem é a denominada teórica, que orienta o pesquisador no percurso que precisará fazer para buscar o refinamento e obter dados para explicar as categorias, dentro de um desenvolvimento conceitual e teórico (Prigol, 2018, p. 11).

De acordo com o delineamento anteriormente realizado, fomos definindo os critérios, que resultaram nos quadros-síntese expostos na sequência:

Quadro 18 – Amostragem inicial – Ponto de partida: o grupo investigado

PESQUISA	CRITÉRIO
2020 e 2022	O subsistema de formadores de língua portuguesa: a dinâmica do papel institucional

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2021).

Quadro 19 – Amostragem teórica – Organização administrativa e pedagógica da formação continuada

PESQUISA	CRITÉRIO
2020	Infraestrutura tecnológica dos CEFAPROs
	Infraestrutura tecnológica das DREs
2022	Configuração da formação continuada no trabalho remoto
	Configuração da formação continuada com a instituição das DREs

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2021).

Com a amostragem inicial, que se refere à caracterização do grupo investigado, necessário se fez traçar o papel dos formadores dos CEFAPROs/MT antes da pandemia até a constituição das DREs/MT. Esse delineamento tem início no capítulo metodológico deste trabalho, na subseção *Perfil dos formadores de língua portuguesa – 2020 e 2022*, e no capítulo de análise, na parte da discussão das mudanças funcionais, que caracterizam os efeitos do sistema de políticas nas práticas e interações do subsistema de formadores.

Já a amostragem teórica foi constituída a partir das categorias de análise: i. Organização administrativa e ii. Organização pedagógica da formação continuada. Para compreender a organização administrativa dos centros formativos, foi aplicada uma questão aberta e, para compreender a organização pedagógica da formação, foram aplicadas oito questões abertas, tanto em 2020 quanto em 2022.

Após delinear a abordagem metodológica, o modo como os participantes e os instrumentos foram selecionados e os procedimentos de coleta e análise de dados, no próximo capítulo, passaremos à apresentação e discussão dos dados.

CAPÍTULO IV

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

4.1 O SUBSISTEMA DE FORMADORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: A DINÂMICA DO PAPEL INSTITUCIONAL

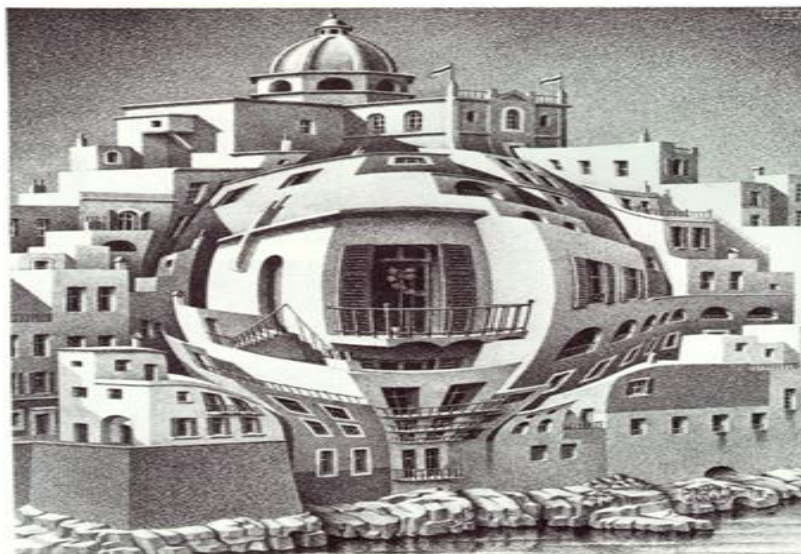
Os sistemas complexos, segundo Larsen-Freeman e Cameron (2008), constituem-se de muitos agentes em interação, que movimentam o sistema, conduzindo-o “a novos padrões de emergência e de auto-organização em diferentes níveis e escalas de tempo”.

A palavra “sistema” tem origem no grego *synístanai*, de *syn-*, que significa “junto”, mais *-hístanai*, que quer dizer “colocar junto, ao mesmo tempo”, compreendendo a “reunião de diversas partes diferentes”. Já o termo “agente” vem do latim *Agens*, de *Agere*, que significa “realizar, fazer, conduzir, colocar em movimento”.

O formador é um agente do sistema de política pública de formação continuada e, ao longo dos anos, vem sendo afetado por diferentes fatores, especialmente no contexto pandêmico, em que foi desestabilizado e desestabilizou o sistema, advindo novos modelos de formação e atribuições funcionais desse processo.

Nesse sentido, compreendemos que o formador é um subsistema do sistema na perspectiva da complexidade, cuja relação é percebida e representada metaforicamente na imagem a seguir:

Figura 8 – *Balcony*: a representação dos subsistemas⁴⁹



Fonte: Wahooart.com (2023)

Nessa representação, é importante dizer que, embora existam diferentes janelas e varandas, o autor sobrepõe geometricamente uma das varandas. Dessa forma, explicamos o foco do nosso trabalho em um dos subsistemas para que fosse possível relatar suas percepções e seus impactos.

Começamos construindo uma memória do papel institucional dos formadores na política de formação continuada mato-grossense, com base em fontes documentais que marcam essa trajetória e atribuição profissional. A partir do que os dados foram direcionando, para cumprir com o objetivo da pesquisa, optamos por perseguir fontes documentais que colocam, de um lado, a política de formação, mediante diversos documentos institucionais, e, de outro, a voz dos formadores agentes, que efetivam as demandas da formação.

Segundo Gobatto e Beraldo (2014), com a criação e concretização da política dos CEFAM, no âmbito estadual, em 1989, temos as primeiras evidências da participação de profissionais formadores de professores da educação básica em Mato Grosso.

⁴⁹ A imagem é uma produção de Maurits Cornelis Escher, intitulada *Balcony*, traduzida para o português como “A Varanda”. De acordo com uma de suas biografias, o artista, ao visitar Alhambra, na Espanha, conheceu e se encantou pelos mosaicos de um palácio de construção árabe, mais especificamente pelas formas geométricas das figuras, que se entrelaçavam a outra e se repetiam, formando belos padrões geométricos. Escher utilizava imagens geométricas e não figurativas, como os árabes faziam por causa da sua religião muçulmana, que proíbe tais representações. Ele fazia mudanças nas malhas dos polígonos, mas sem alterar a área do polígono original. Assim, surgiam diferentes figuras entrelaçadas, constituídas umas às outras, cujas criações eram consideradas “impossíveis, representações distorcidas e paradoxais”. Como matemático geométrico, utilizava quatro tipos de transformações geométricas: translações, rotações, reflexões e reflexões deslizantes (Varanda por Maurits Cornelis Escher (1898–1972, Netherlands) | Museu De Reproduções de Arte Maurits Cornelis Escher | Wahooart.com. Disponível em: <https://pt.wahooart.com/@/5ZKD23-Maurits-Cornelis-Escher-varanda>. Acesso em: 25 ago. 2023. Agradeço à Prof.^a Walkíria Magno pela indicação dessa obra para ilustrar o subsistema ao qual me refiro nesta seção.

Gatti, Amaral e Medrado (2002) apresentam o PROFORMAÇÃO, que é um projeto nacional de formação de professores em exercício e à distância, criado em 1999, para atender à LDB/1996, no sentido da oferta de formação em nível médio para professores sem habilitação, chamados de professores leigos. Essa diretriz exigia a habilitação mínima em nível superior ou professor formado por capacitação em serviço.

Em âmbito estadual, tivemos o engajamento dos formadores dos CEFAPROs, constituindo uma rede de formação, considerando que os CEFAPROs foram agências formadoras dessa política para a capacitação desses professores leigos, dando suporte estrutural, administrativo e pedagógico para o funcionamento do programa.

Temos, como efeito dessa política compensatória, as condições iniciais do papel dos CEFAPROs e do formador mato-grossense, ao atuar na formação inicial e continuada dos professores leigos, pois, embora estivessem em serviço, o currículo de capacitação deles era do ensino médio/magistério.

Outro marco importante na constituição do papel dos formadores, na política educacional, está inter-relacionado aos programas de Educação à Distância (EaD), no estado, cuja modalidade foi fomentada pelo PROFORMAÇÃO, pelo programa TV Escola, pelo PROINFO e pelos NTEs, que se ancoravam à organização descentralizada dos CEFAPROs/MT. Nesse percurso, além do papel inicial de professores formadores de uma política compensatória de grande relevância, temos a atuação dos formadores nos programas de tutoria da EaD.

Após a instituição dos CEFAPROs, em 1998, encontramos a regulamentação das atribuições dos formadores no Decreto n.º 1.395, de 16 de junho de 2008, que regulamenta a Lei n.º 8.405, de 27 de dezembro de 2005, que muda a natureza institucional dos CEFAPROs, passando a unidades administrativas, cuja finalidade, conforme o art. 2º, é a seguinte: “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” (Mato Grosso, 2008).

Para tanto, o mesmo decreto regulamenta, no art. 10, as atribuições dos profissionais, com destaque para a função do professor formador:

IV – Do Professor Formador: 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 autoformação 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 (Mato Grosso, 2008).

De acordo com a normativa que trata da função do professor formador dos CEFAPROs/MT, percebemos a atribuição de um papel dinamizador dos processos formativos, que não se restringe a diagnosticar, planejar, elaborar e executar a formação, mas delinea suas competências.

Nesse sentido, a legislação define que o formador deve ser proativo na sua autoformação, cabendo a atribuição de avaliar os processos formativos da instituição, de se autoavaliar e avaliar os pares. Além disso, foi atribuído a ele o monitoramento, inicialmente em fase da publicação do referido decreto, em 2005, das ações dos técnicos dos laboratórios de informática, cuja função sofreu adequações em algumas escolas e inexistente em outras, onde os laboratórios foram desativados.

Além dessas atribuições, verificamos outras mais específicas, na fase da pandemia, no Orientativo n.º 002/2021/CMGE/SURE, que diz sobre a atribuição dos formadores, dentre eles o de língua portuguesa, conforme se segue:

Os professores formadores das DREs/Cefapros deverão planejar, implementar e executar planos de formação, conforme anexo I, de acordo com as necessidades das escolas e em conformidade com as habilidades em defasagem com o objetivo de subsidiar os professores dos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática e Alfabetização quanto aos procedimentos e estratégias teórico-metodológicas para o desenvolvimento dessas habilidades a fim de promover maior qualidade no processo de ensino e aprendizagem. Essas formações poderão ocorrer de forma on-line, presenciais ou híbridas e ter como princípio orientador a prática pedagógica (Mato Grosso, 2021, p. 5).

Tais atribuições não são divergentes das preconizadas na legislação de 2008. Nesse contexto de transição dos CEFAPROs para DREs, a formação ocorreu atrelada à ação prática de intervir, com base no diagnóstico dos alunos, em um processo de avaliação realizado no contexto pandêmico, em 2020, denominado “Avaliação Diagnóstica/2020” (Mato Grosso, 2021).

Dessa maneira, entendemos que as formações a serem realizadas de modo on-line, presencial ou híbrido têm o foco no acompanhamento e monitoramento das ações dos professores de língua portuguesa, com foco nas habilidades da BNCC (2018).

Nesse sentido, as tecnologias, as novas metodologias para o ensino e aprendizagem de línguas e a formação docente atravessam e são atravessadas por discussões, frente ao advento

da implementação de novas políticas linguísticas, considerando a institucionalização e implementação da BNCC.

No contexto de instauração das DREs, o processo de transição está referendado em vários documentos normativos e orientações, que apontam para uma mudança nos rumos da formação continuada, cuja condição inicial foi o contexto pandêmico, como constatamos:

A Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso adota a inovação e o desenvolvimento de tecnologias educacionais como meio para o fortalecimento dos processos de gestão, de ensino e de aprendizagem. Neste sentido, faz-se necessário o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação para a execução dos projetos de formação de modo a enfrentar os desafios impostos pelo isolamento social que trouxe, também, a possibilidade do ensino e da aprendizagem em outras instâncias – a virtual. Espaço este que propicia a capacidade de reinventar a formação continuada, a prática pedagógica e de gestão (Mato Grosso, 2021, p. 15).

Como se evidencia, para alcançar os resultados projetados, foram deliberadas algumas diretrizes de organização e execução da formação continuada, visando à qualidade da educação, conforme preconizado no documento (Mato Grosso, 2021). Diante dos desafios, algumas “responsabilidades” foram desenhadas para serem realizadas pelas equipes regionais de formação/DREs, delineando as atribuições e o perfil do professor formador nas etapas de planejamento e de desenvolvimento das ações de formação continuada:

6.1 Definição da Governança

A organização da Diretoria Regional de Educação (DREs), para a execução das diretrizes estaduais para a formação continuada deve seguir alguns passos para o desenvolvimento das ações apresentadas nas concepções apontadas neste documento e essenciais para a condução com qualidade da formação continuada no Estado, será realizado pelas Equipes Regionais de Formação/DREs que terão como responsabilidade o diagnóstico das demandas formativas, a oferta e a mediação da formação continuada, bem como o monitoramento e a avaliação da execução das formações, em conjunto com a equipe central da Superintendência de Relacionamento Escolar/Coordenadoria de Monitoramento. Para que esse trabalho se efetive com eficiência, os profissionais que atuam nas Equipes Regionais de Formação/DREs devem ter:

- experiência com formação continuada de professores e na atividade docente;
- capacidade de liderança e trabalho em equipe;
- know-how no componente curricular de atuação;
- preferencialmente, que tenha acompanhado e/ou atuado no processo de elaboração do DRC-MT e nas fases da formação continuada desenvolvida nessa etapa (Mato Grosso, 2001, p. 16).

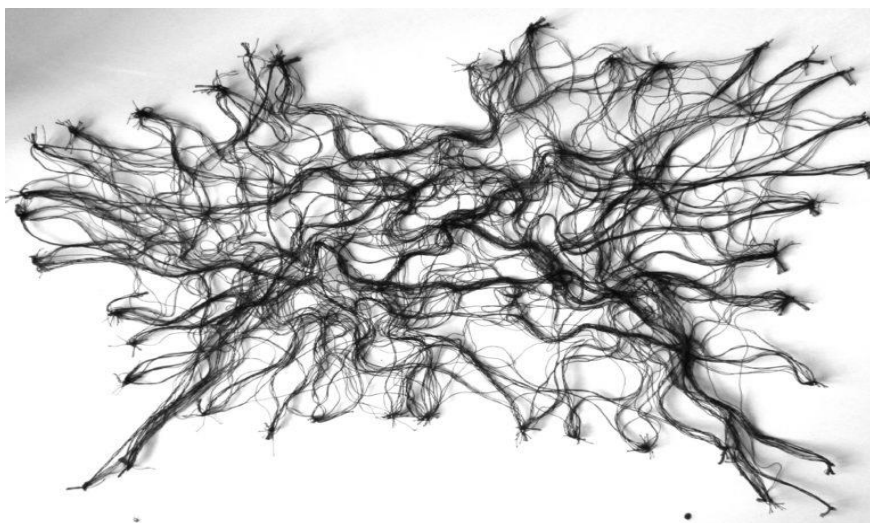
Nesse contexto, para que o trabalho fosse eficiente, o formador das DREs deveria ser, antes de tudo, docente com experiência, constituído de um saber prático do componente curricular com o qual atua; atuar como gestor da formação; trabalhar em equipe; ter experiência e ser conhecedor dos fundamentos da BNCC/DRC–MT.

Compreendemos que os CEFAPROs não representavam um sistema de consolidação de uma política de formação estadual, mas, sim, governamental. Alguns dispositivos legais e outros documentos produzidos pelos técnicos do sistema central, a exemplo dos orientativos de formação continuada, funcionavam como uma dupla retroalimentação do sistema, pois, ao longo dos anos, demandavam os projetos de formação continuada, levando em conta: i. as metas da política macro e ii. as necessidades formativas das escolas.

A noção de retroalimentação, com base na TC, pode ser percebida naquilo que os dispositivos legais estabelecem ou direcionam e no que realmente é colocado em prática pelos formadores nas suas ações cotidianas de formação, visto que os agentes também aprendem enquanto ensinam. De acordo com Martins e Braga (2007), nesse processo, os agentes se auto-organizam, estabelecendo a emergência de novos padrões e comportamentos, possibilitados pelas interações e adaptações.

Tendo em vista que, na fase dos CEFAPROs, não havia um sistema de controle efetivo, como o que está estabelecido no processo de plataformização, compreendemos que o sistema de formação continuada e as ações de seus agentes se comportavam, assim, como um rizoma, que vai se alastrando por diferentes formas. Metaforicamente, comparamos essas formas rizomáticas com o comportamento constitutivo da relação órgão central e centros de formação, considerando a recepção e a interação dos formadores, frente às demandas formativas, porque um rizoma, como sistema aberto, vai se conectando, propagando, multiplicando, não se limita e não se fecha.

Figura 9 – Metáfora do rizoma na formação de professores mato-grossenses



Fonte: Revista Literária Monolith (2018)⁵⁰

⁵⁰ Disponível em <https://revistaliterariamonolitho.com/ensayo-el-rizoma-de-gilles-deleuze-y-felix-guattari-por-juan-lucas/>. Acesso em: 27 ago. 2023.

Contudo, exatamente nas fendas e nas aberturas do sistema macro, onde as deliberações eram emanadas, o controle se perdia porque, em cada polo, essas determinações passavam ou eram recepcionadas por diferentes agentes formativos e profissionais das escolas, que constituíam esse sistema e que as recepcionavam de acordo com as subjetividades, as motivações e as agentividades.

O sistema de políticas de formação continuada passava pelos planos de ação dos CEFAPROs e pelos projetos de formação das escolas, constituindo-se em subsistemas. Cada subsistema desse sistema ramificava-se de acordo com a sua “provisão, deslocamento, evasão, ruptura”:

Um tal sistema poderia ser chamado de rizoma. Um rizoma como haste subterrânea distingue-se absolutamente das raízes e radículas. Os bulbos, os tubérculos, são rizomas. Plantas com raiz ou radícula podem ser rizomórficas num outro sentido inteiramente diferente: é uma questão de saber se a botânica, em sua especificidade, não seria inteiramente rizomórfica. Até animais o são, sob sua forma matilha; ratos são rizomas. As tocas o são, com todas suas funções de hábitat, de provisão, de deslocamento, de evasão e de ruptura. O rizoma nele mesmo tem formas muito diversas, desde sua extensão superficial ramificada em todos os sentidos até suas concreções em bulbos e tubérculos. Há rizoma quando os ratos deslizam uns sobre os outros. Há o melhor e o pior no rizoma: a batata e a grama, a erva daninha. Animal e planta, a grama é o capim-pé-de-galinha. Sentimos que não convenceremos ninguém se não enumerarmos certas características aproximativas do rizoma (Deleuze; Guattari, 2018, p. 3).

No sistema de formação, os agentes em interação — formadores e professores — são seres sociais, culturais, físicos, psíquicos e biológicos, ou seja, complexos. A unidade é a característica dos sistemas complexos, já que o todo não se reduz à soma das partes, que, na/pela interação, modificam-se e modificam o todo. Essa noção se apresenta como a multidimensionalidade do sistema.

Nesse sentido, é importante salientar que, em termos de pesquisa, foi necessário fazer um recorte acerca do prisma pelo qual se olha o sistema e optamos pelo viés dos formadores. Isso não significa que esta tese se constitui a partir de uma visão parcial, unidimensional e reducionista do sistema até porque a análise, com base na dimensão dos centros de formação, e não da escola, bem como dos formadores, e não dos professores, é o que podemos fazer em termos de tempo previsto, isto é, do prazo limite da pesquisa. Compreendemos que esse recorte se constitui como dinamizador de mais pesquisas sobre o referido objeto em estudo, abrindo-se para outros olhares e contribuições.

Nesse percurso, é importante salientar que as legislações, que regulamentaram os CEFAPROs, foram revogadas pela Lei n.º 11.668, de 11 de janeiro de 2022, que institui as

DREs no âmbito da SEDUC/MT. Essa mudança explica a dinâmica complexa do sistema de formação continuada, que emerge das políticas educacionais vigentes.

A referida lei dispõe sobre a estrutura organizacional, a missão, as competências, a natureza jurídica, a forma de transferência de recursos, os cargos e funções do quadro de pessoal e as vantagens pecuniárias aos profissionais da educação para potencializar e ampliar as ações de melhoria da aprendizagem, como “a bolsa interiorização, bolsa formação e bolsa mentoria” (Mato Grosso, 2022, p. 3–4).

A partir desse marco normativo de criação das DREs, compreendemos que houve desestabilização de uma política de formação continuada para que outra emergisse. Nessa dinâmica, identificamos continuidades e mudanças.

Como houve a permanência do formador de língua portuguesa no quadro das DREs, continuamos com o trabalho de investigação do seu papel para averiguar se mudou ou permaneceu, pois, a partir de tais constatações, compreenderemos também se a política de formação, ao desestabilizar a organização do sistema, também trouxe instabilidades às interações de seus agentes, além de mudar as ações e os papéis dos formadores.

Sendo assim, na fase exploratória da pesquisa, em 2019, foi encaminhado um questionário do Google Forms⁵¹, via Superintendência de Formação, para os 15 CEFAPROs. Nesse documento, uma questão em especial foi direcionada aos formadores da área da linguagem, visando perceber o que esses profissionais pensavam sobre a inserção das tecnologias nas práticas de ensino e aprendizagem de línguas. Com base nas respostas desse questionamento, fomos direcionando o projeto da tese, a partir da sistematização e da categorização dos dados preliminares.

Os formadores compunham a equipe pedagógica dos centros de formação, considerados unidades administrativas desconcentradas da SEDUC/MT. O quantitativo de profissionais a serem designados para a formação foi se alterando ao longo dos anos, de acordo com as proposições governamentais, a função normatizada em decreto e a forma de ingresso, deliberada em portaria, pautada na legislação vigente à época, a exemplo do Decreto n.º 1.395, de 16 de junho de 2008, que regulamentou a Lei n.º 8.405, de 27 de dezembro de 2005, sobre a estrutura administrativa e pedagógica dos CEFAPROs.

⁵¹ Em 2019, foram levantados fontes e dados de informação para o Projeto de Pesquisa/CNPq, sob o Processo n.º 427522/2016-1, coordenado pelo Prof. Dr. Valdir Silva, denominado *Linguagem, redes sociais e dispositivos móveis: resiliência e adaptações nas práticas de ensino e de aprendizagem contemporâneas*, que objetivou pesquisar as práticas de ensino da linguagem, mediadas por tecnologias digitais, no âmbito da educação básica do estado de Mato Grosso.

Desse modo, no art. 8º, do Decreto n.º 1.395/06/2008, diz que o quadro de recursos humanos dos CEFAPROs será formado da seguinte maneira:

§ 2º a equipe pedagógica de que trata o inciso ii deste artigo, que integrará o quadro de pessoal dos Cefapro's, será composta por professores na função de formadores, cuja distribuição quantitativa nos polos será definida, anualmente, através de portaria expedida pela SEDUC, observando a proporcionalidade com o número de profissionais a serem atendidos em cada exercício pelo PPDC (Mato Grosso, 2008, p. 3).

Como se constata, existe uma normatização que regulamenta os processos seletivos voltados à designação de formadores para compor o quadro dos centros de formação. Assim, o modo de ingresso, na função de formador, é deliberado a partir de processo seletivo⁵² aberto aos professores efetivos, observando a graduação do concurso na rede estadual. Além disso, a permanência desses profissionais, nos quadros dos CEFAPROs, esteve, ao longo dos anos, regulada por alguns fatores, dentre eles, a disponibilidade para viajar e a restrição ao vínculo com outras instituições educacionais públicas ou privadas.

Evidenciam-se, além da restrição citada, algumas instabilidades da função de formador, a exemplo da não regulamentação como cargo de carreira, cujos ônus são evidenciados nos anos a mais que o formador tem que laborar antes da sua aposentadoria, e da política de previdência diferente do cargo de professor da escola, visto que as legislações de criação dos centros de formação versam que essa instância é administrativa e desconcentrada, e não instância pedagógica.

Desse modo, percebemos que, a cada nova política de governo, o número de formadores dos CEFAPROs/DREs-MT veio sofrendo reduções, considerando as mudanças da política pública de educação, que, em nível de sistema macro, afetam todo o subsistema.

4.2 AMOSTRAGEM TEÓRICA: ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA E PEDAGÓGICA DA FORMAÇÃO CONTINUADA – CEFAPROS/DRES-MT

Entendemos que o sistema educacional macro do estado, a SEDUC/MT, delibera orientações ou normativas, em uma tentativa de instituir um sentido de unicidade/unidade às ações dos formadores e ao funcionamento das agências formadoras em todo o estado. É

⁵² Os processos seletivos estão previstos no art. 9º, inciso III, do Decreto n.º 1.395/06/2008. O último processo seletivo, com composição de banca, para a função de professor formador dos CEFAPROs/MT, deu-se em 2018, por meio do Edital n.º 006/2018/GS/SEDUC/MT, de 5 de março de 2018, retificado, em parte, pelo Edital Complementar n.º 007/2018/GS/SEDUC/MT, de 6 de março de 2018.

importante perceber se essa tentativa de homogeneizar as ações de formação realmente surte esse efeito, considerando as interações internas e externas do sistema de formação continuada.

Para tanto, o nosso foco de investigação considera a organização dos CEFAPROs, na pandemia da covid-19, até a institucionalização das DREs, na interface educação, linguagem e tecnologias digitais, visando verificar a percepção e os impactos da (des)apropriação das tecnologias, nesses contextos, pelos formadores de língua portuguesa.

Os formadores interagem no sistema de formação continuada com os diversos agentes que compõem esse sistema, podendo se adaptarem a ele ou não. Essas interações constituem e dinamizam os sistemas complexos “no sentido em que muitos agentes independentes estão interagindo um com o outro em um grande número de formas” (Waldrop, 1992, p. 11).

No caso da formação continuada, na pandemia, houve a emergência de os diversos agentes (técnicos da SEDUC, gestores escolares, professores e alunos) estabelecerem interações, por meio das tecnologias digitais, em diferentes dispositivos, almejando transpor, a nosso ver, de forma aligeirada e muitas vezes equivocada, o escopo da educação formal e presencial para os contextos remotos, visando instituir um sentido de normalidade.

De uma situação de equilíbrio (ou próxima disso) e de um funcionamento linear do sistema, com a pandemia da covid-19, passamos a um comportamento dissipativo, um ponto crítico, um padrão caótico e não linear, que afastou a organização e os comportamentos recorrentes da formação continuada do seu equilíbrio, desestabilizando e estabelecendo novas formas de ordem.

Capra (1996) diz que, no limite da estabilidade, em que a organização dissipativa pode se dividir ou instituir o novo estado de ordem, está o ponto de bifurcação. Sobre essa questão, Vieira e Gonçalves (2017), que estudam a complexidade das organizações, apontam que, em um sistema complexo e dinâmico, após o ponto de bifurcação, ou seja, uma mudança irreversível no comportamento do sistema, ele fica desorientado e imprevisível por algum tempo, tendendo a se estabilizar em um novo equilíbrio, que pode ser qualitativamente distinto do original.

Assim, delinearemos a organização e o funcionamento do sistema de formação continuada e como os professores formadores de língua portuguesa o percebem e o retroalimentam, verificando se os padrões de comportamento deles estão coerentes com a cultura organizacional, na interação com o seu ambiente, considerando o contexto da pandemia, que instituiu, no estado, em 2020, a modalidade de ensino remoto, o teletrabalho, as ações emergentes de curadoria, a produção do sistema apostilado e as formações via plataforma Teams; no ano de 2021, a instituição do Google for Education (Google Sala de Aula e Google

Meet) e, em 2022, a formação continuada para a implantação do sistema estruturado de ensino, com a instituição das DREs e formações ofertadas por instituições parceiras.

Salientamos que, com a obtenção dos dados, após a aplicação do questionário aos formadores, fomos realizando a codificação aberta, axial e seletiva das respostas sobre as tecnologias digitais de informação, considerando duas dimensões da formação continuada: a organização administrativa, voltada para a verificação da capacidade de infraestrutura, ou seja, toda a arquitetura e todo o aparato tecnológico disponíveis para desenvolver a formação, tanto presencialmente quanto à distância, e a organização pedagógica, que orientava ou definia a organização do trabalho de formação continuada dos professores formadores.

4.2.1 Codificação inicial e codificação axial da organização administrativa dos CEFAPROs em 2020: infraestrutura tecnológica

Nesta fase, após a obtenção dos dados, constituídos pelas respostas dos formadores, por meio do questionário, via Google Forms, aplicado em 2020, procedemos à codificação aberta, que, segundo Strauss e Corbin (1990), é o processo analítico de identificação dos conceitos, relacionando suas principais características e dimensões. Dessa maneira, os dados de 2020 foram cruciais para que optássemos pela replicação de algumas questões em 2022 ou por novos questionamentos, como poderão ser verificados no decorrer deste texto.

Na TFD, as comparações e os questionamentos feitos ao próprio dado, linha a linha e período a período, são cruciais para o processo inicial de codificação e de categorização emergente sobre a dimensão administrativa do CEFAPROs em 2020 e 2022. Para tanto, sistematizamos uma planilha para análise em separado, na qual os dados foram organizados da seguinte maneira: i. Categorização do formador; ii. Respostas abertas dos formadores; iii. Verificação das palavras que reflitam a ação⁵³; iv. Categorização emergente e v. Verificação das repetições em outras respostas.

E, a partir dessa análise, foi possível verificar que, no que se refere à codificação aberta dos dados de 2020, em resposta ao questionamento: “A infraestrutura tecnológica é suficiente para atender às demandas de formação continuada durante a pandemia?”, as categorizações mais evidenciadas foram sobre a insuficiência ou a inadequação de infraestrutura tecnológica, conforme as falas destacadas a seguir:

⁵³ Na análise da ação, sugere-se que, ao invés de criar categorias que já existem, “tente codificar com palavras que reflitam a ação” (Charmaz, 2019, p. 74).

Excerto (F1-20)

Não é suficiente.

Excerto (F4-20)

A infraestrutura tecnológica do Cefapro X não é suficiente. Conexão de internet insuficiente para atender às demandas de formação continuada durante a pandemia, temos problemas de conexão à internet e os equipamentos como notebooks estão obsoletos, precisam ser atualizados. Mas o maior problema que temos é quanto a conexão de internet é péssima e não consegue atender às necessidades durante a pandemia em que fizemos muitos trabalhos, cursos on-line.

Excerto (F12-20)

Não, a nossa estrutura, apesar dos esforços de nossos gestores (aqui do Cefapro) para adequar, é bastante precária.

Excerto (F14-20)

A infraestrutura tecnológica para atender a demanda de formação continuada é insuficiente. Os computadores do Centro de Formação não atendem aos requisitos para realização de formação online e os notebooks das áreas, no meu caso linguagem, é somente um, sendo que somos em maior número de profissionais. Além disso, a internet do próprio centro não suporta o número de formações que necessitava sendo muitas vezes necessário que o formador se deslocasse a sua residência para utilização de internet.

Excerto (F14-20)

A infraestrutura tecnológica que o Polo do CEFAPRO X dispõe para atender às demandas de formação continuada durante a pandemia necessita ainda de algumas adequações, como por exemplo na parte da conexão de rede de internet, fator este que dificultou a realização efetiva das ações formativas neste ano de 2020, bem como, na disponibilidade de notebooks para todos os formadores realizarem as suas ações pedagógicas/formativas.

Ademais, entre as respostas recebidas, ainda que tivéssemos menções a respeito da capacidade satisfatória ou suficiente da infraestrutura fornecida pelo CEFAPRO, a maioria vinha atrelada a algum aspecto que precisava ser melhorado:

Excerto (F2-20)

Internet atende as necessidades. Computadores de uso particular.

Excerto (F5-20)

As condições ofertadas no CEFAPRO X são boas, com disponibilidade suficiente de dispositivos tecnológicos, somente a conexão de internet que por vezes apresenta instabilidade.

Excerto (F8-20)

Durante a pandemia estivemos em parte por teletrabalho, neste caso o uso foi de recursos próprios. Não utilizo o laboratório de informática do Cefapro, não é adequado. A conexão é adequada.

Excerto (F11-20)

Condições parcialmente satisfatórias.

Excerto (F16-20)

Em parte, sim. Temos uma boa rede de internet, quatro salas de formação, mas nenhuma está adaptada exclusivamente para formação online, temos laboratório de informática, mas os computadores são velhos e lentos (Pregão 2008), não há

notebooks para todos os formadores, alguns, inclusive os do teletrabalho, tiveram que usar os seus notes pessoais para realizar as formações.

Frente ao exposto, destacamos que somente F6-20, F7-20 e F9-20 disseram que a infraestrutura ofertada, em todos os aspectos, era boa ou suficiente em seus respectivos polos do CEFAPRO:

Excerto (F6-20)

Sim. O Cefapro X possui uma infraestrutura suficiente para atender as demandas das formações continuadas no período da pandemia.

Excerto (F7-20)

A estrutura no geral é boa, durante a pandemia foi possível atender as escolas, quem ficou em regime de teletrabalho recebeu um notebook para atender as demandas formativas das escolas (on line).

3 Excerto (F9-20)

Sim. Quanto a isso não tenho o que reclamar.

Assim, ao considerar o processo de codificação aberta, no entrelaçamento das ações, conforme se verifica nas falas destacadas, foi possível realizar a codificação axial, que vai aprimorando e diferenciando as categorias.

Nesse sentido, observamos algumas categorias relevantes que emergiram, como a “infraestrutura tecnológica insuficiente”, “infraestrutura tecnológica parcialmente suficiente” e “infraestrutura tecnológica suficiente”, para atender às programações da formação continuada demandadas aos CEFAPROs. Sobre tais categorias, apresentamos as seguintes posições representativas:

Categoria 1. Infraestrutura tecnológica insuficiente

Excerto (F4-20)

A infraestrutura tecnológica do Cefapro X não é suficiente para atender às demandas de formação continuada durante a pandemia, temos problemas de conexão à internet e os equipamentos como notebooks estão obsoletos, precisam ser atualizados. Mas o maior problema que temos é quanto à conexão de internet, é péssima e não consegue atender às necessidades durante a pandemia, em que fizemos muitos trabalhos, cursos on-line.

Categoria 2. Infraestrutura tecnológica suficiente

Excerto (F6-20)

Sim. O Cefapro X possui uma infraestrutura suficiente para atender às demandas das formações continuadas no período da pandemia.

Categoria 3. Infraestrutura tecnológica parcialmente suficiente

Excerto (F16-20)

Em parte, sim. Temos uma boa rede de internet, quatro salas de formação, mas nenhuma está adaptada exclusivamente para formação on-line, temos laboratório de informática, mas os computadores são velhos e lentos (Pregão 2008). Não há

notebooks para todos os formadores, alguns, inclusive os do teletrabalho, tiveram que usar os seus notes pessoais para realizar as formações.

Com isso, verificamos que as categorizações destacadas se constituem na perspectiva da polarização, da oposição. Essa oposição compõe a narrativa de que existem diferentes condições de trabalho entre um centro de formação e outro, isto é, duas situações são evidenciadas: a) o digital não é visto como política pública e b) não há uma política de investimento em infraestrutura tecnológica com equidade para os diferentes CEFAPROs.

Morin (2000) afirma sobre as ideias de Von Neumann, Von Foerster e Prigogine, acerca da auto-organização, para quem as contradições, divergências e polarizações constituem o princípio dialógico do pensamento complexo, ou seja, “o princípio dialógico une dois princípios ou noções antagônicas que aparentemente deveriam se repelir simultaneamente, mas são indissociáveis e indispensáveis para a compreensão da mesma realidade” (Morin, 2000, p. 204).

Entendemos que esse princípio explica que as oposições existem e as contradições constituem os fenômenos, mas não podemos, a partir dele, normalizar determinados funcionamentos. Quando nos referimos ao sistema da educação, essa oposição aponta que a política pública falha.

As condições iniciais que envolvem os investimentos na infraestrutura tecnológica e o espaço físico desses subsistemas não podem ser diferentes. Todos os profissionais dos diferentes polos devem ter as mesmas condições para o desenvolvimento do trabalho formativo, independentemente do porte da instituição, melhor dizendo, do número de municípios que os constituem, do quantitativo de escolas ou do quantitativo de professores atendidos.

Essa divergência indica que, nos espaços de formação e dos formadores, existem contradições. Essa perspectiva é fragmentadora, ou seja, os diferentes posicionamentos sobre a capacidade de infraestrutura tecnológica dos espaços formativos, durante a pandemia, evidenciam realidades e contextos distintos nos diferentes polos.

Para que a política se torne efetiva, os investimentos nos recursos não podem se colocar na dimensão da proporcionalidade e da linearidade, pois entendemos que a lógica do funcionamento não é linear. Sobre não linearidade, Holland (1995) afirma que, entre causa e efeito, não existe proporcionalidade, tendo em vista que um fenômeno pode não ser a causa nem o efeito do outro e o segundo nem sempre é consequência do primeiro.

Assim, os processos podem começar nas mesmas condições e se direcionarem a inúmeros caminhos e destinos, cujo final pode ser imprevisível, desencadeando vários desfechos. No caso da formação continuada, em termos de infraestrutura tecnológica, nem todos os espaços tiveram as mesmas condições iniciais, nem os mesmos investimentos pelas

informações dos formadores, cuja desproporcionalidade incide ainda mais sobre os resultados dos processos formativos, comprometendo a qualidade da formação e o funcionamento institucional para o desenvolvimento da formação continuada na modalidade à distância.

Os posicionamentos dos formadores sobre a infraestrutura tecnológica não são os mesmos, embora identifiquemos algumas similaridades, mas, perseguindo o processo de verificação dos dados, frase a frase, as categorias foram se evidenciando e as subcategorias mais específicas sobre a noção de infraestrutura tecnológica foram emergindo para integrar a nossa compreensão.

Dos 18 formadores que colaboraram com a pesquisa, 10 fizeram referência a problemas com a conexão de internet e 7 relataram problemas com os equipamentos de mídia, especialmente com a falta de computador ou notebook, que eram insuficientes, obsoletos ou de uso particular no trabalho remoto, categorizando a insuficiência da infraestrutura tecnológica, como podemos constatar no quadro que se segue:

Quadro 20 – Conexão de internet, equipamentos e espaços: suficientes e insuficientes

Descrição	Recorrência
Conexão de internet suficiente	2
Conexão de internet insuficiente	10
Equipamentos ou dispositivos de mídias suficientes	1
Equipamentos ou dispositivos de mídias insuficientes	7
Espaço de salas de formação suficiente	0
Espaço de salas de formação insuficiente	2

Fonte: produzido pela pesquisadora (2021).

De acordo com os dados apresentados, percebemos que 50% dos formadores que participaram da nossa pesquisa, em 2020, relataram que os respectivos centros de formação tinham problemas com a rede lógica de internet, a qual se apresentava insuficiente para atender à formação continuada remota. Outra questão bastante evidenciada foi a falta de equipamentos de mídia para as formações, especialmente de notebooks ou computadores:

Excerto (F10-20)

[...] temos problemas de conexão à internet e os equipamentos como notebooks estão obsoletos, precisam ser atualizados. Mas o maior problema que temos é quanto a conexão de internet é péssima e não consegue atender às necessidades durante a pandemia em que fizemos muitos trabalhos, cursos on-line.

Excerto (F14-20)

[...] Os computadores do Centro de Formação não atendem aos requisitos para realização de formação online e os notebooks das áreas, no meu caso linguagem, é somente um, sendo que somos em maior número de profissionais. Além disso, a internet do próprio centro não suporta o número de formações que necessitava sendo

muitas vezes necessário que o formador se deslocasse a sua residência para utilização de internet.

Em oposição ao exposto, temos alguns participantes que disseram que a conexão de internet era suficiente na pandemia. A posição de ambos ratifica as condições boas de rede de internet dos respectivos espaços formativos:

Excerto (F2-20)
Internet atende as necessidades.

Excerto (F16-20)
[...] Temos uma boa rede de internet.

Ainda sobre a infraestrutura tecnológica e física dos CEFAPROs, houve referência ao laboratório de informática, em que temos uma evidência de inadequação nesse espaço, assim como das salas de formação, ou seja, a existência de problema com a organização dos espaços de formação continuada no trabalho remoto:

Excerto (F8-20)
Durante a pandemia estivemos em parte por teletrabalho, neste caso o uso foi de recursos próprios. Não utilizo o laboratório de informática do Cefapro, não é adequado. [...].

A questão trazida por F8-20, sobre o uso de recursos do próprio formador no teletrabalho, pode ser identificada em cinco ocorrências (F2-20, F8-20, F13-20, F14-20 e F16-20). Essa repetição evidencia que o formador teve que dispor de recursos próprios, assim como aconteceu com diversos trabalhadores, durante a pandemia, para efetivar o seu trabalho:

Excerto (F2-20)
Computadores de uso particular.

Excerto (F8-20)
Durante a pandemia estivemos em parte por teletrabalho, neste caso o uso foi de recursos próprios (...).

Excerto (F13-20)
A internet foi o grande problema. Quando tínhamos que fazer formação, fazíamos em nossa casa, pois a conexão da internet do CEFAPRO caía. E, em casa, tivemos vários problemas, como iluminação, barulho de cães, campainha tocando, barulho da casa e outros (...).

Excerto (F14-20)
Os computadores do Centro de Formação não atendem aos requisitos para realização de formação online e os notebooks das áreas, no meu caso linguagem, é somente um, sendo que somos em maior número de profissionais. Além disso, a internet do próprio centro não suporta o número de formações que necessitava sendo

muitas vezes necessário que o formador se deslocasse a sua residência para utilização de internet.

Excerto (F16-20)

[...] não há notebooks para todos os formadores, alguns, inclusive os do teletrabalho, tiveram que usar os seus notes pessoais para realizar as formações.

Assim como os equipamentos de mídia para a formação, em grande medida, foram do próprio formador, de acordo com as falas de alguns formadores, os espaços das suas residências, durante o trabalho virtual, passou a ser de domínio público também, pois foi “*muitas vezes necessário que o formador se deslocasse a sua residência para utilização de internet*” (F14-20), considerando que um dos grandes problemas foi a conexão de rede de internet inadequada para a formação remota, conforme anteriormente apontado.

Nesse sentido, várias pessoas adentravam o espaço das respectivas residências ao participarem das salas de aula virtuais abertas pelos formadores, porém o espaço privado estava ainda menos adequado: “*[...] em casa, tivemos vários problemas, como iluminação, barulho de cães, campainha tocando, barulho da casa e outros*” (F13-20).

Diante do exposto, nessa fase de codificação, destacamos ainda a categoria “Condições de trabalho”, pois percebemos que houve repetições que referenciam, nos enunciados dos formadores, sobre os problemas nas suas condições de trabalho:

Excerto (F18-20)

As condições de trabalho para atendimento às formações em geral, não apenas no ambiente pandêmico apresenta-se ainda insuficientes, considerando os espaços de salas de aula, assim como os dispositivos tecnológicos. Por essas razões as formações online foram realizadas muitas delas em outros espaços para que não houvesse comprometimento das atividades junto aos colegas professores inscritos.

Excerto (F19-20)

As condições não são satisfatórias, no que diz respeito à conexão de rede de internet.

Além dessas posições sobre as condições de trabalho do formador anterior e na pandemia, agregam-se todas as falas as quais evidenciam que, tanto no sentido das tecnologias, referentes à conexão de internet, aos equipamentos e aos dispositivos de mídias digitais, quanto da infraestrutura, no que se refere aos espaços das salas de formação e laboratórios de informática, as condições não estavam adequadas para atender à formação, que era algo evidenciado antes mesmo da pandemia, apontando para um problema ainda maior durante esse período de crise sanitária.

De acordo com os participantes, essa categoria faz referência ao que se estabeleceu em termos de impactos da pandemia sobre as nossas vidas, evidenciando que as tecnologias não

estavam acessíveis, nem eram adequadas a todos, tanto em termos de equipamentos e conexão de internet quanto da arquitetura dos espaços para laborar. Essa constatação é fundamental para o redimensionamento da formação continuada, incluindo formas de adaptação da arquitetura estrutural e tecnológica à nossa realidade pandêmica, na dinâmica e emergência da vida cotidiana e contemporânea.

Na fase das perturbações causadas pela pandemia, o sistema teve que se adaptar. Nesse ajuste, os subsistemas reagiram para acomodar a mudança em seu ambiente, a exemplo do que aconteceu em diversos campos de atuação profissional, que conseguiram se adequar e inovar, frente à emergência de novos modelos.

Contudo, em se tratando de condições de trabalho, no referido momento, essa integração não foi percebida na formação continuada mato-grossense. A implementação de políticas públicas e maiores investimentos devem ocorrer cotidianamente no processo, e não pontualmente, de forma emergencial, para atender a um contexto situado, com foco nas práticas mediadas pelas tecnologias, como o que aconteceu em alguns polos de formação, no contexto pandêmico, por exemplo.

Tais investimentos, na arquitetura física e tecnológica, devem se dar tanto em âmbito macro quanto em micro, imprescindíveis para a escola e para os centros formativos, como direitos a condições dignas de trabalho, de modo a evitar os imprevistos.

Sobre o processo de análise, somente procederemos à definição da categoria central, de acordo com os pressupostos de Strauss e Corbin (1990), a qual todas as outras categorias estarão integradas, em um processo de delineamento do fenômeno estudado, após a codificação aberta e axial dos dados sistematizados, a partir dos questionários aplicados em 2020 e 2022. Para tanto, passaremos a abordar, no tópico seguinte, a codificação inicial aberta e a codificação axial dos dados de 2022.

4.2.2 Codificação inicial e codificação axial da organização administrativa das DREs em 2022: infraestrutura tecnológica

Neste tópico, destacamos os dados obtidos a partir da codificação aberta das informações de 2022, em resposta ao questionamento: a infraestrutura tecnológica é suficiente para atender às demandas de formação continuada?

Constatamos que emergiram as mesmas categorizações iniciais anteriormente detectadas: “infraestrutura tecnológica suficiente”, “infraestrutura tecnológica parcialmente suficiente” e “infraestrutura tecnológica insuficiente”, conforme excertos destacados a seguir:

Categoria 1. Infraestrutura tecnológica insuficiente

Excerto (F6-22)

Não temos uma sala adequada para as formações online, não temos laboratório de informática, a conexão geralmente é boa e usamos nossos notebooks.

Excerto (F7-22)

Não temos um espaço adequado para fazer as mediações nas formações online, porém temos um auditório para realizar as formações presenciais. Não temos laboratório de informática, a nossa conexão com a internet geralmente é boa, utilizo o meu notebook para trabalhar.

Excerto (F9-22)

É insuficiente. Salas inadequadas, computadores defasados e conexão precária.

Excerto (F10-22)

Não há infraestrutura adequada, posto que não há salas suficientes para atender ao fluxo formativo dos componentes e área, assim como não há laboratório de informática, Chromebook, tv, biblioteca, rede de transmissão para mediar formação online aos profissionais dos subpolos.

Categoria 2. Infraestrutura tecnológica suficiente

Excerto (F1-22)

Sim, nesse momento está adequada, mas há 2 anos tínhamos problemas com espaço para formação presencial e conexão de internet.

Excerto (F2-22)

Aqui em nossa unidade temos excelentes condições de trabalho, temos espaço para formação presencial sendo 2 auditórios e uma sala de reunião. Temos disponível internet de boa qualidade, computadores e acessórios novos. E temos um projeto de criar um estúdio para que melhore ainda mais a nossas condições de trabalho.

Excerto (F3-22)

As condições de trabalho são adequadas quando feitas na DRE: temos estúdio com acústica, computadores, datashow e internet para as formações online, e auditório com mesa de som, datashow... para formações presenciais na Diretoria Regional. Quando as formações são nas escolas, o cenário muda um pouco. A questão de infraestrutura tecnológica no ambiente escolar ainda é frágil, principalmente a questão do acesso de qualidade a internet.

Excerto (F4-22)

Perfeitas condições.

Excerto (F8-22)

Sim, é suficiente, poderia ser melhor os espaços, porém não dificulta o desenvolvimento das ações.

Excerto (F12-22)

As condições de trabalho para atender as demandas são satisfatórias quanto à forma online. De forma presencial acontece esporadicamente, estamos ainda esperando as orientações da SEDUC para darmos prosseguimento.

Categoria 3. Infraestrutura tecnológica parcialmente suficiente

Excerto (F5-22)

Na DRE a coordenadoria de formação possui uma sala ampla, todos formadores e coordenadora possuem uma mesa e computador com internet e os materiais necessários para as formações online ou presencial, somente para as formações online que tem apenas duas salas separadas, sendo assim dificulta um pouco, pois somos cinco formadores.

Excerto (F11-22)

Com a reestruturação da DRE nessa fase de transição, houve por parte da gestão um esforço grande com relação ao acesso a rede de internet, porém pela grande demanda e a própria estrutura da cidade ainda apresenta falhas com conexões. Com relação ao espaço físico ficou muito reduzido e até aglomerado com a junção de todos os formadores numa única sala, impossibilitando o atendimento individualizado, quando necessário, nos dias atuais temos o auditório e o refeitório como espaços alternativos para além da sala de formadores de internet ser insuficiente, porém temos computadores, e espaço como sala para formação e notebooks.

Excerto (F13-22)

As condições de trabalho não são muito adequadas as demandas: conexão de internet ser insuficiente. porém temos computadores, e espaço como sala para formação e notebooks.

Nessa etapa da codificação aberta dos dados, buscamos, por meio do aporte na TFD e na TC, mediante uma abordagem interdisciplinar, combinar a análise dos dados com a teoria da complexidade. Nesse sentido, a TFD permitiu enfatizar e identificar as informações importantes para guiarem a análise, em vez de impor uma estrutura prévia a elas. Por meio de uma abordagem exploratória, fomos guiados pelos dados e pela busca de padrões emergentes e de novas relações estabelecidas, permitindo que os dados nos revelassem novas informações, que podem ser perdidas em uma abordagem estruturada.

Em 2020, os formadores informaram sobre a infraestrutura tecnológica dos CEFAPROs. Perseguindo a dinâmica das políticas de formação continuada, após dois anos, procedemos à verificação para perceber se ocorreram mudanças na infraestrutura tecnológica com a instituição das DREs, em 2022, para atender às demandas formativas, considerando o período de retorno presencial, que ocorreu em 2021. Nesse sentido, buscamos saber: o que permaneceu? O que mudou?

A identificação de diferentes posições sobre a infraestrutura tecnológica dos centros de formação, apesar de recorrentes, apresentou uma mudança em seu padrão, pois, enquanto, no ano de 2020, mais de um formador relatou problemas na infraestrutura tecnológica, em 2022, houve apenas uma ocorrência em cada categoria, cujas relações são mais bem apresentadas nessa fase da codificação axial.

Para tanto, no processo de análise, visando apreender as categorias mais emergentes, questionamos: o que isso significa? Esperamos responder a esse questionamento no percurso analítico.

Continuamos a codificar, baseados nos relatos dos formadores sobre a infraestrutura tecnológica, para atender às demandas da formação continuada, e identificamos, a partir dos dados de 2022, que as diferentes posições permaneceram: infraestrutura tecnológica

adequada/inadequada e infraestrutura tecnológica suficiente/insuficiente. Sobre essas categorias, destacamos os seguintes excertos:

1. Infraestrutura tecnológica adequada

Excerto (F1-22)

Sim, nesse momento está adequada, mas há 2 anos tínhamos problemas com espaço para formação presencial e conexão de internet.

2. Infraestrutura tecnológica inadequada

Excerto (F10-22)

Não há infraestrutura adequada, posto que não há salas suficientes (...).

3. Infraestrutura tecnológica suficiente

Excerto (F8-22)

Sim, é suficiente, poderia ser melhor os espaços, porém não dificulta o desenvolvimento das ações.

4. Infraestrutura tecnológica insuficiente

Excerto (F9-22)

É insuficiente. Salas inadequadas, computadores defasados e conexão precária.

Como percebemos, as diferentes posições são identificadas nas falas, e as categorias evidenciam essa divergência, mas ocorreu uma pequena mudança de 2020 para 2022, em termos de infraestrutura tecnológica, em um determinado CEFAPRO, conforme o F1-22: “*nesse momento está adequada [...] há 2 anos tínhamos problemas*”.

Além disso, passamos a identificar que as categorizações explicitavam sobre questões mais específicas da infraestrutura, que não se restringiam à dimensão tecnológica, mas, para além disso, apontavam para a inadequação da dimensão de infraestrutura física para os processos de formação on-line, a saber:

Excerto (F6-22)

Não temos uma sala adequada para as formações online, não temos laboratório de informática, a conexão geralmente é boa e usamos nossos notebooks.

Excerto (F7-22)

Não temos um espaço adequado para fazer as mediações nas formações online, porém temos um auditório para realizar as formações presenciais. Não temos laboratório de informática, a nossa conexão com a internet geralmente é boa, utilizo o meu notebook para trabalhar.

Excerto (F10-22)

Não há infraestrutura adequada, posto que não há salas suficientes para atender ao fluxo formativo dos componentes e área, assim como não há laboratório de informática, Chromebook, tv, biblioteca, rede de transmissão para mediar formação online aos profissionais dos subpolos.

Em relação à categoria “infraestrutura inadequada”, trouxemos excertos representativos, apontando que o número de salas de formação continuada continuava insuficiente em 2022.

Essa necessidade foi destacada também por formadores do mesmo polo em 2020. Isso significa que não houve mudança nesse aspecto, mesmo com a referida mudança organizacional.

Ainda sobre os espaços, emergiram outras subcategorias, que apontam: i. “o espaço físico é reduzido tanto para o formador quanto para a formação” (F11-22); ii. “o espaço é insuficiente e ou inadequado para a formação online” (F5-22, F6-22 e F7-22) e iii. “o espaço é insuficiente para a formação presencial” (F5-22).

Apontamos também as categorias que estão em uma dimensão de oposição, tais como: i. “o espaço é adequado” (F3-22); ii. “o espaço tornou-se adequado” (F1-22); iii. “o espaço é amplo” (F5-22); iv. “os espaços podem melhorar” (F8-22 e F2-22) e v. “o espaço de sala é suficiente” (F13-22).

Ainda sobre as subcategorias da categoria “espaço adequado/inadequado e suficiente/insuficiente”, há referência a outros espaços, que não se referem à sala de formação: laboratório de informática e biblioteca. Segundo F6-22 e F7-22, nas respectivas DREs, não existe laboratório de informática e, na DRE de F10-22, não existe biblioteca.

Diante disso, questionamos: o laboratório de informática e a biblioteca existem em todas as outras DREs, com exceção dessas? Tais formadores entendem que esses espaços físicos são fundamentais e necessários na organização do centro de formação? Por que os equipamentos desses espaços foram ficando obsoletos?

Ao que tudo indica, eles foram substituídos pela praticidade dos dispositivos móveis e pelos laboratórios e bibliotecas virtuais, que se constituíram tão necessários no contexto da pandemia. Identificamos que há projetos de criação de outros espaços para atender à formação no formato on-line, que são os estúdios com isolamento acústico e equipamentos necessários para a conformação das formações à distância.

Contudo, esse projeto, pelo que identificamos, não é uma proposição política do sistema macro de formação continuada, visando contemplar a todos os espaços formativos, mas uma iniciativa de uma DRE ou outra, com os recursos repassados pelo estado. Ainda nessa perspectiva, nós identificamos que, na DRE de F3-22, esse estúdio já existe, embora, de acordo com F6-22 e F7-22, os formadores continuavam utilizando o notebook pessoal e, segundo F10-22, não havia equipamento de mídia, como *chromebook*⁵⁴, TV etc., em sua Diretoria Regional.

⁵⁴ MATOS, Rui. Seduc-MT. Notícias Tecnologia em Sala de Aula. Governo de MT já disponibilizou mais de 48 mil chromebooks a estudantes, 14 de fevereiro de 2023. Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/-/23546922-governo-de-mt-ja-disponibilizou-mais-de-48-mil-chromebooks-a-estudantes>. Acesso em: 29 mar. 2023.

É possível inferir que os *chromebooks* e as TVs chegaram às escolas e que, provavelmente, até a data do levantamento dos dados da pesquisa, os espaços de formação ainda não tivessem recebido tais equipamentos, tratando-se de uma problemática posta, pois, se os formadores estão na política para mediar o processo de formação continuada em todos os aspectos, eles não podem se furtar de conhecer e de trabalhar com esses recursos que chegam às escolas e que serão utilizados pelos professores e alunos.

Seguindo o processo de análise das e entre as categorias, identificamos outras subcategorias, que são:

Quadro 21 – Subcategorias: infraestrutura tecnológica

Subcategorias	
Conexão de internet	Adequada
	De boa qualidade
	Possui para formação on-line
	Suficiente
	Precária
	Tem falhas
	Insuficiente
Equipamentos	Disponíveis
	Suficientes
	Defasados
	Não tem <i>chromebook</i> e TV

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022).

O Quadro 19 nos permitiu identificar as subcategorias e compreender, com base na TFD, a relação sistêmica, flexível e adaptativa tanto na coleta quanto na análise dos dados, possibilitando o desenvolvimento e a evolução das informações à medida que novas categorias e subcategorias foram emergindo. Esse processo é descrito por Paiva (2019), quanto ao tratamento de maneira exploratória e interativa dos dados, conforme já mencionado, o qual permite que a análise dos dados evolua e se desenvolva à medida que novos padrões e relações vão sendo identificados pelo pesquisador.

Assim, uma vez que as subcategorias emergem dos dados, elas são examinadas e analisadas em termos de suas interações e relações com outras subcategorias. Isso envolve a busca por padrões emergentes e a identificação de relações entre eles, mantendo a abordagem aberta e interativa para permitir que novas informações sejam incorporadas à análise.

Nesse sentido, é importante destacar, por exemplo, que, em 2020, sobre a categoria “Condições de trabalho”, houve muitas evidências de que ela deixava a desejar, pela ótica da maioria dos formadores. Em outras palavras, a infraestrutura tecnológica e a infraestrutura física

não estavam adequadas ou suficientes a todos, nem em termos de equipamentos, nem em termos de conexão de internet, nem quanto à arquitetura dos espaços.

Sobre as condições de trabalho, em 2022, identificamos o seguinte: i. “*condições de trabalho excelentes*” (F2-22); ii. “*condições perfeitas de trabalho*” (F4-22); iii. “*condições adequadas, podendo melhorar*” (F3-22) e iv. “*condições de trabalho satisfatórias para o online*” (F12-22). Em oposição ao exposto, temos: i. “*as condições de trabalho são inadequadas*” (F13-22).

Inferimos que houve uma mudança positiva na infraestrutura tecnológica e de forma significativa nas DREs dos formadores (F2-22, F4-22, F3-22 e F12-22), visto que, em 2020, as condições estavam inadequadas ou insuficientes e, agora, estão excelentes, perfeitas, adequadas e satisfatórias, com apenas uma posição diferente.

O que nos chamou a atenção, dentre os relatos dos formadores/2022, refere-se ao informado por F12-22, quanto à “redução de formação presencial”. Essa questão, de certa maneira, evidencia que a formação on-line, mediada pelas tecnologias, mesmo após o retorno presencial, permaneceu nas práticas formativas em Mato Grosso.

Frente ao exposto até o momento, passaremos para a etapa da codificação seletiva ou redação da teoria, que se torna possível após a inter-relação das categorias em níveis de referência mais abstratos, tanto da análise das categorias de 2020 quanto das categorias geradas em 2022, que foram sendo depuradas até emergir a categoria essencial.

4.2.3 Codificação seletiva da organização administrativa da formação continuada: inter-relação de categorias

Nessa etapa da análise de dados da pesquisa, a codificação seletiva e a redação da teoria mostram-se importantes, uma vez que não só envolve a identificação de categorias e subcategorias que emergiram dos dados como a seleção das que são mais relevantes e importantes para a compreensão do fenômeno em questão. Isso envolve a análise cuidadosa das subcategorias identificadas e a identificação daquelas que são mais centrais e explicativas para o fenômeno.

Assim, uma vez que as subcategorias mais importantes foram identificadas, o próximo passo é dar início à redação da teoria, que envolve a elaboração de uma explicação geral e coerente do fenômeno, com base nas categorias selecionadas, por meio da identificação de padrões emergentes, das relações entre as subcategorias e da elaboração de um modelo teórico que busque explicar o fenômeno em questão.

Considerando a TFD, a redação da teoria é um processo interativo e contínuo que envolve a revisão constante das subcategorias e sua relação com a teoria geral, contando com a adição ou a exclusão de subcategorias, bem como com a revisão da teoria em si para garantir que ela se mostre coerente e explicativa.

Assim, após a codificação inicial e axial sobre a organização administrativa da formação continuada, tanto de 2020 quanto de 2022, emerge a variável central ou o conceito principal constituído da integração das categorias. Conforme já destacado no capítulo anterior, a integração das categorias, por meio das relações teóricas, segundo Strauss e Corbin (1990), resulta na categoria central ou essencial, constituindo o nível maior de abstração do fenômeno.

Sobre a categoria central fundamentada na TFD, é importante destacar que ela surge da análise cuidadosa das subcategorias identificadas e é fundamental para a compreensão do fenômeno em questão, sendo considerada ainda a chave para a elaboração da teoria que explica o fenômeno, pois é a categoria que conecta e integra as outras subcategorias identificadas.

Ademais, a categoria central pode ser vista como um conceito abstrato, que sintetiza e representa a essência do fenômeno em questão, fornecendo uma estrutura teórica para explicar o fenômeno em estudo e permitindo uma melhor compreensão sobre o tema. Nesse sentido, identificamos que a categoria central da análise dos dados até aqui são as contradições.

As contradições que emergem do processo de codificação dos dados são polarizações sustentadas pela ideia de fragmentação e de separação. Isso nos leva a dizer que a política pública de formação continuada é falha, no aspecto de investimento em infraestrutura tecnológica para os centros de formação, independentemente do seu porte.

Tais contradições estão na dimensão da oposição, constitutivas das práticas sociais, e revelam a maneira como o conhecimento é produzido atualmente: reducionista e disjuntivo (MORIN, 2002). Isso porque, de acordo com o autor, a fragmentação está na educação de base cartesiana, que é polarizado e inteligível, opondo: “sujeito/objeto; alma/corpo; espírito/matéria; qualidade/quantidade; finalidade/causalidade; sentimento/razão; liberdade/determinismo; existência/essência” (Morin, 2002, p. 26).

A contradição, evidenciada e explicada a partir do pensamento complexo que se estabelece entre a ordem e a desordem, não está na dimensão da oposição, mas da composição, da relação de influência mútua. Sobre esse pensamento, Morin (2015) afirma que fenômenos desordenados são necessários para atingir a organização, ou seja, a desordem pode contribuir com o estabelecimento da ordem:

[...] não se trata de obedecer a um princípio de ordem (que exclui a desordem), de clareza (que exclui o obscuro), de distinção (que exclui as aderências, participações e comunicações), de disjunção (que exclui o sujeito, a antinomia, a complexidade), isto é, a um princípio que liga a ciência à simplificação da lógica. Trata-se, pelo contrário, a partir dum princípio de complexidade, de ligar o que estava disjunto (Morin, 2005, p. 26).

De acordo com o entendimento do autor, essa visão leva em conta a dimensão coletiva das ações individuais, isto é, a partir das escolhas particulares, o sistema pode alcançar resultados inesperados, mudando como um todo (Morin, 2015). Nesse sentido, entendemos que as posições individuais e coletivas do órgão central afetam todo o sistema.

Como, em termos de sistema de formação continuada, os direcionamentos são demandados pelo órgão central, por meio de normativas ou orientativos, a forma como essas demandas afetam os subsistemas e seus atores também são imprevisíveis.

Dessa maneira, os dados apontam para um sistema que, metaforicamente, foi se espalhando pela cartografia do estado, ocupando os espaços, a exemplo de um rizoma, de acordo com Deleuze e Guattari (1995), para atingir todas as partes. Mas, diferentemente de um rizoma, quando tratamos da sua organização em termos de infraestrutura tecnológica, identificamos que o sistema tem um comando, um centro desencadeador das ações, que, de certo modo, apresenta-se como o moderador do sistema.

Contudo, embora o sistema seja moderado pela política macro, a forma como as ações são recebidas pelo indivíduo de cada centro formativo não é prevista porque tanto os CEFAPROs quanto as DREs são subsistemas que se constituem em uma heterogeneidade, isto é, na diferença. Tal constatação coloca os 15 CEFAPROs/DREs, organizados estrategicamente nas diferentes regiões do estado, em outra dimensão de constituição, afastando-se das características fractais, que, segundo Massip-Bonet (2013), significa uma “estrutura autossemelhante”. Nesse sentido, compreendemos que essa autossimilaridade se dá apenas nos seus funcionamentos, determinados por marcos regulatórios.

Isso quer dizer que nenhum CEFAPRO/DRE é igual ao outro, visto que há muitas diferenças ou contradições evidenciadas entre a realidade de um polo e outro, confirmadas pelas categorias, que envolvem suas dimensões de atendimento e o quantitativo de escolas, de alunos, de professores e de municípios de cada jurisdição.

Assim, não é o tamanho da estrutura física ou a capacidade tecnológica de cada CEFAPRO/DRE que determina o seu tamanho, mas o número de escolas atendidas, conforme o Decreto n.º 1.395, de 16 de junho de 2008, que regulamentou a Lei n.º 8.405, de 27 de

dezembro de 2005, dispondo sobre a estrutura administrativa e pedagógica dos CEFAPROs de Mato Grosso.

Mediante o exposto, após o processo de mudança ocorrido de 2020 para 2022, que, no mesmo ato normativo, extinguiu os CEFAPROs e instituiu as DREs, foi preciso verificar, junto aos formadores, se houve mudanças significativas em termos de infraestrutura tecnológica, visto que Massip-Bonet (2013) afirma que sistemas complexos estão sempre mudando e podem mudar lenta ou radicalmente.

Quando os sistemas complexos ocorrem perto de atratores, eles mostram estabilidade, variabilidade e auto-organização, por meio de mudanças de fase, que podem produzir um comportamento emergente ou fenômenos em um nível mais alto de organização.

Na análise das categorias que emergiram do contexto de criação das DREs, percebemos uma sensível mudança em relação aos anos anteriores, quanto à conexão de internet e disponibilidade de equipamentos, embora ainda não seja satisfatória, principalmente para as DREs de pequeno porte, cujo quadro de pessoal está sendo formado gradativamente, com base na demanda de trabalho, definida por critérios, de acordo com o § 1º, art. 4º, do Decreto n.º 1.293, de 16 de fevereiro de 2022:

- I – a quantidade de municípios;
- II- a quantidade de escolas;
- III- a quantidade de estudantes atendidos e
- IV. a projeção de crescimento populacional para o município (Mato Grosso, 2022, p. 40).

Consideramos que a mudança de CEFAPRO para DRE tenha impactado na capacidade de acomodar os formadores, quanto ao ambiente adequado para que eles desempenhem a formação, visto que a formação à distância requer um aparato tecnológico e de infraestrutura diferente do presencial e como a maioria das DREs foram criadas na mesma estrutura dos CEFAPROs, leva-nos a inferir que a formação, que antes era o todo, ocupava os espaços destinados aos formadores, cujas demandas e agendas formativas passaram a ser parte desse todo.

Tal assertiva pode ser comprovada pelas categorias que emergiram acerca da infraestrutura física: “o espaço físico é reduzido tanto para formador quanto para a formação”, de acordo com F11-22; “o espaço é insuficiente e ou inadequado para a formação online”, conforme F5-22, F6-22 e F7-22 e “o espaço é insuficiente para a formação presencial”, conforme F5-22.

Desses discursos, emergiram as categorias “infraestrutura tecnológica insuficiente”, “infraestrutura tecnológica parcialmente suficiente” e “infraestrutura tecnológica suficiente” e, a partir de tais condições evidenciadas, inferimos que os sistemas podem ser estáticos ou dinâmicos. Nos sistemas dinâmicos, as mudanças podem ser lineares ou não lineares e estáveis ou instáveis (Prigogine, 1997C, p. 32–33 *apud* Massipi-Bonet, 2013, p. 39).

Em sistemas dinâmicos não lineares, os elementos têm uma mutabilidade intrínseca, podendo ser discreta ou continuada. A mudança discreta ocorre em etapas ou fases. Já a mudança continuada não ocorre em passos, mas nunca para.

Como dito anteriormente, os sistemas dinâmicos também podem ser estáveis ou instáveis. Sistemas dinâmicos estáveis apresentam pequenas modificações nas condições iniciais e produzem pequenos efeitos. Sobre essa questão, fazemos referência às subcategorias relacionadas à conexão de internet, que, de 2020 para 2022, teve uma mudança discreta muito determinada pelas necessidades do processo pandêmico, bem como à permanência das subcategorias que se referem aos espaços de formação, que se mantiveram os mesmos, subcategorizados como inadequados ou insuficientes.

Salientamos que, mesmo que tenha ocorrido uma desestabilização por conta da pandemia e que, considerando esse fato, teve-se a necessidade de desenvolver políticas emergenciais para dar um sentido de continuidade ao processo escolar, essa emergência não atendeu a todos.

Essas contradições indicam que o sistema mantenedor desses subsistemas é falho, exatamente quando foi emergindo uma quebra de posicionamentos, pois, para uns, os espaços se mostraram suficientes, enquanto, para outros, eram insuficientes. Para uma classe extremamente vasta de sistemas dinâmicos, essas modificações se tornaram amplificadas ao longo do tempo.

Goodwin (2002) afirma que as propriedades importantes dos sistemas complexos não residem em sua composição, mas, sim, na relação das partes e na dinâmica da organização do todo, em sua ordem relacional. Nesse sentido, para melhor ilustrar como se dá a ordem relacional proposta pelo autor, destacamos os termos: infraestrutura tecnológica (categoria), acesso à internet (subcategoria) e equipamentos (subcategoria).

Assim, por exemplo, a infraestrutura tecnológica pode ser vista como a base para o acesso à internet e o uso de equipamentos, de modo que, sem uma infraestrutura adequada, o acesso à internet e o uso de equipamentos podem ser prejudicados ou, até mesmo, impossibilitados.

Por sua vez, o acesso à internet pode ser visto como uma subcategoria que depende de investimentos em infraestrutura tecnológica. Isso porque ele pode ser afetado pela qualidade da infraestrutura tecnológica disponível, como a velocidade da conexão e a estabilidade da rede. Além disso, o acesso à internet também pode ser influenciado pelo custo dos planos de internet disponíveis, o que pode limitar o acesso de certas pessoas ou comunidades.

Por fim, o uso de equipamentos pode ser visto como uma subcategoria que depende tanto da infraestrutura tecnológica quanto do acesso à internet. A qualidade dos equipamentos disponíveis pode influenciar a experiência do usuário, bem como a eficiência do uso de tecnologias e serviços on-line. Além disso, o uso de equipamentos pode ser influenciado pela disponibilidade de internet e pela qualidade da conexão, o que pode limitar a funcionalidade de certos equipamentos ou serviços.

Dessa forma, percebemos a ordem relacional entre a categoria de infraestrutura tecnológica e as subcategorias de acesso à internet e equipamentos, a partir do que compreendemos ser uma relação de dependência mútua, em que cada uma delas contribui para a possibilidade e a qualidade da outra.

Nesse percurso, entendemos que a infraestrutura tecnológica é fundamental para o acesso à internet e a qualidade dos equipamentos, enquanto estes influenciam a experiência do usuário e a eficiência do uso de tecnologias e serviços on-line.

No atual contexto de uso de diferentes plataformas de ensino e de formação continuada, o investimento na infraestrutura tecnológica dos espaços de formação, considerando o acesso dos formadores e professores aos equipamentos e à internet de qualidade, é imprescindível para que os objetivos e as metas da política pública sejam atingidos.

4.3 AMOSTRAGEM TEÓRICA: AS TECNOLOGIAS NA ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA DA FORMAÇÃO CONTINUADA (2020–2022)

Para tratar das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), na organização pedagógica da formação continuada, de 2020 e 2022, demonstramos que o regime de trabalho, nos CEFAPROs, também se deu no presencial e à distância (teletrabalho ou home office), com a mediação tecnológica, e, nas DREs, retornou ao presencial, mas com a manutenção de algumas práticas vivenciadas na pandemia.

No processo de categorização da amostragem sobre a infraestrutura tecnológica dos CEFAPROs/DREs, percebemos que as ações e as modalidades de formação estiveram condicionadas às regulamentações educacionais, durante a pandemia, que ora flexibilizava, ora

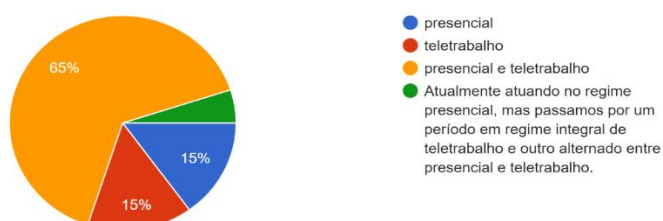
restringia as medidas de distanciamento físico, para a contenção da covid-19. Em outra medida, a chegada da vacina trouxe à tona a ideia de restabelecimento da ordem, mas novos hábitos já haviam sido ajustados, determinando novos espaços de (tele)interação pedagógica, antes muito comum na EaD.

4.3.1 Codificação inicial e codificação axial: o regime de teletrabalho e a (des)apropriação dos dispositivos interacionais pelos formadores na pandemia

O contexto pandêmico estabeleceu a emergência das práticas pedagógicas mediadas pelas tecnologias digitais. Na área da educação, tanto os professores das escolas quanto os formadores dos centros de formação foram convocados a experimentar as novas representações de ensino e de formação continuada, bem como as novas formas de aprendizagens, ou seja, as novas dimensões do trabalho educacional, em diferentes formatos, como podemos conferir a seguir:

Gráfico 7 – Regime de trabalho dos formadores em 2020

Em razão da pandemia da COVID-19, como tem se dado o seu regime de trabalho no CEFAPRO?
20 respostas



Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022).

Essa evidência é relevante para a pesquisa, uma vez que os regimes de trabalho adotados pelos docentes formadores, durante a pandemia, especialmente em relação ao formato das aulas (presencial, teletrabalho ou híbrido), podem ter influenciado significativamente a qualidade da formação oferecida pelos CEFAPROs/DREs.

Durante a pandemia, muitas instituições de ensino adotaram o teletrabalho como forma de garantir a continuidade das atividades educacionais. Esse formato trouxe desafios para os docentes formadores, como a necessidade de adaptação às tecnologias digitais, a dificuldade de manter a interação e a participação dos professores e a limitação de acesso aos recursos educacionais e tecnológicos.

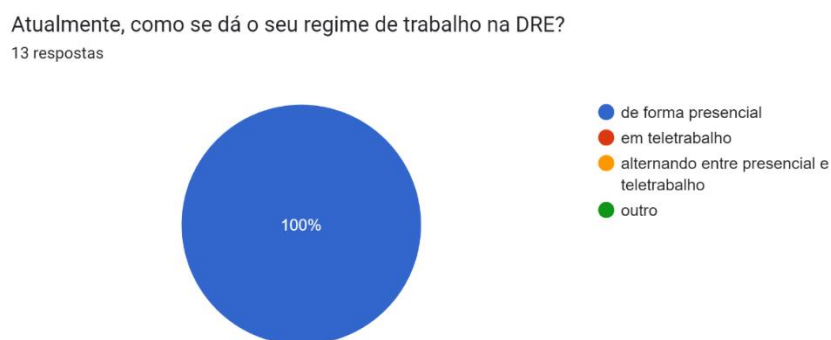
Por outro lado, o teletrabalho também trouxe oportunidades para a inovação e a experimentação de novas metodologias de ensino e formas de aprender. Além disso, o formato

híbrido (que combina aula presencial, à distância e remota) pôde permitir maior flexibilidade e adequação às necessidades dos participantes do processo formativo.

Independentemente do formato adotado, o acesso dos formadores aos recursos necessários para garantir a qualidade da formação, como espaços, equipamentos e materiais educacionais adequados, era imprescindível. Além disso, os investimentos na formação continuada voltada à qualificação desses profissionais, para o uso das tecnologias digitais, que se refere, inclusive, à questão central desta pesquisa, deveriam ser prioritários.

Diferentemente da experiência de 2020, no ano de 2022, os formadores voltaram a trabalhar 100% na modalidade presencial, considerando a suspensão dos ditames de isolamento decorrentes da pandemia, conforme se verifica no gráfico a seguir:

Gráfico 8 – Regime de trabalho dos formadores em 2022



Fonte: elaborado pela pesquisadora (2023).

Os dados evidenciam que, na pandemia, muitos formadores e professores foram desafiados a se adaptar rapidamente, conforme já exposto, às novas tecnologias e metodologias de ensino remotos para continuar ofertando a formação aos docentes, os quais, por sua vez, fizeram as adaptações necessárias para os contextos de sala de aula.

Isso exigiu que os profissionais adquirissem novas habilidades tecnológicas e pedagógicas, resultando em um aumento significativo no aprendizado digital desses docentes, levando em consideração a mediação das novas tecnologias no cotidiano das pessoas, para o uso emergente e adaptativo, e os estudos da inteligência humana e artificial, que coloca o digital na relação do uso “significativo, ampliado, qualificado e quantificado”, conforme preconiza Lévy (1994).

Compreendemos que, antes da pandemia, as práticas pedagógicas mediadas pelas tecnologias estavam adaptadas ao contexto presencial, ainda em uma dimensão técnica da tecnologia, como se evidencia:

Excerto (F1-20)

A tecnologia está sendo fundamental nesse período de pandemia, no entanto, verificamos as inúmeras dificuldades dos educadores para acesso, especialmente quando a formação tinha como objetivo utilizar os instrumentos tecnológicos, também como um objeto de pesquisa e de busca por novos conhecimentos; pois verificamos que o uso desses é apenas para questões comunicativas habituais: como mandar mensagens, atender chamadas e tirar foto p postar nas redes sociais (...).

Isso posto, inferimos a ausência de política pública para o digital, no contexto formativo, exatamente em uma era na qual estamos presenciando a corrida pelos dados, pelos chamados “megadados” algorítmicos, que necessitam ser problematizados nos espaços formativos e escolares.

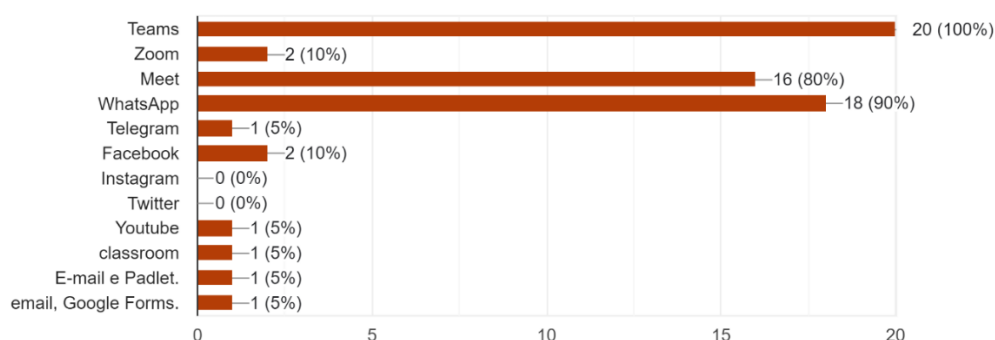
Em uma tentativa de conhecer as multinacionais da comunicação, que estão na disputa pela hegemonia da integração da sociedade em rede e que disseminam o uso da inteligência artificial no cotidiano das pessoas, incluindo a rotina das escolas e o universo da formação, questionamos os formadores, de diferentes anos, sobre o seguinte: quais recursos de interação sociopedagógica estão sendo utilizados por vocês?

Esse questionamento buscou estabelecer uma relação entre o uso dos recursos tecnológicos e de interação pedagógica durante a pandemia, por meio dos CEFAPROs, e na pós-pandemia, pelas DREs, conforme verificado nos gráficos a seguir:

Gráfico 9 – Recursos de interação sociopedagógica – 2020

Qual(is) recurso(s) de interação sociopedagógica foi(ram) utilizado(s) por você nas formações ofertadas aos professores? (pode marcar mais de uma alternativa)

20 respostas

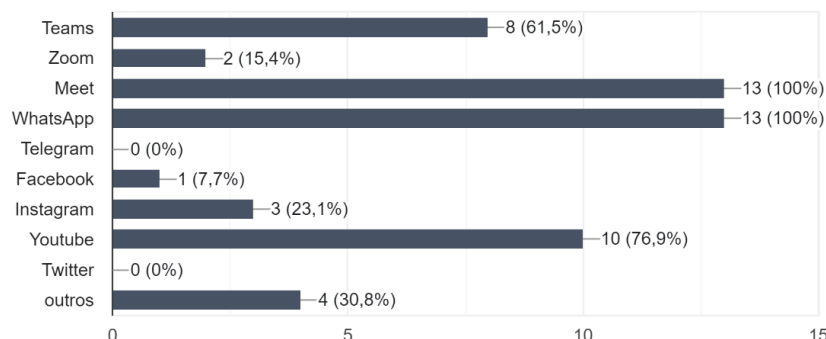


Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2020.

Gráfico 10 – Recursos de interação sociopedagógica – 2022

Qual(is) recurso(s) de interação socio pedagógica(s) é(são) utilizado(s) por você nas formações ofertadas aos professores? (pode marcar mais de uma alternativa)

13 respostas



Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022).

Como podemos perceber, em 2020, os recursos de interação mais utilizados pelos formadores foram: Microsoft Teams, Google Meet e WhatsApp. Já em 2022, além dessas ferramentas, apareceu um índice relevante de uso do YouTube, com a introdução das *lives* pela SEDUC/MT, para atingir um número maior de participantes.

Isso evidencia que esses dispositivos comunicacionais, anteriormente pensados para desenvolver as formas de gestão entre variados grupos, comunidades e empresas, foram sendo adequados ao contexto educacional, conforme codificação aberta dos dados, constatados nos seguintes excertos:

Excerto (F6-20)

As formações aconteciam toda semana através da plataforma Teams.

Excerto (F2-20)

Uso de ferramentas interativas e de videoconferência como Teams. Acredito que possam permanecer desde que haja ampliação do acesso para alunos e também professores.

Excerto (F9-20)

Todas as formações foram on-line através de lives e por meio do TEAMS (atividades síncronas e assíncronas).

Identificamos, a partir dos dados de 2020, que a plataforma Microsoft Teams foi o espaço instituído para as interações dos diferentes agentes da educação da rede estadual, que foi apresentada aos formadores e professores por meio dos tutoriais ou manuais com o passo a passo de como utilizar.

Compreendemos, com base nas pesquisas de Souza (2013), que a plataforma Teams é um sistema complexo. A autora investigou dois Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs),

definidos pela pesquisadora como sistemas adaptativos compostos de gêneros digitais, para compreender a dinamicidade e o processo de adaptabilidade na produção textual dentro dessa plataforma, durante as atividades de um curso acadêmico de EaD.

Embora, nos registros anteriores, verifiquemos uma grande porcentagem de uso do Teams nos relatos de alguns formadores, identificamos a dificuldade desses profissionais de realizar a formação dos professores porque não estavam adaptados ao novo sistema.

Souza (2013) investiga como os participantes percebem e agem sobre as características do ambiente virtual, em que as possibilidades disponíveis são utilizadas devido às necessidades dos usuários, que podem aceitá-lo ou refutá-lo. Após passar por um estado crítico, o sistema inicia um novo modo de comportamento, que é chamado de adaptatividade.

A emergência das aprendizagens sobre esse novo espaço e sua complexidade mexeu com a estabilidade dos agentes e com as suas certezas. A formação sobre o dispositivo Teams não teve o efeito desejado, considerando a baixa adesão dos professores e alunos à utilização da plataforma no cotidiano escolar mato-grossense, que não se adaptaram ao novo sistema posto, determinando a agregação de outros recursos mais flexíveis, como o WhatsApp, os aplicativos do Google etc.

A dificuldade e o desafio do formador com a plataforma estão registrados nas falas a seguir:

Excerto (F5-2020)

Foi ofertada uma formação para exploração do Teams com carga horária de quatro horas. Para além algumas reuniões de esclarecimentos que em uma avaliação pessoal, considere-as insuficientes, visto que alguns formadores apresentaram dificuldades em atuar como multiplicadores da proposta.

Excerto (F13-20)

A Formação continuada se configurou de forma inovadora, porém com muitos desafios. No mesmo tempo em que aprendíamos trabalhar com a plataforma e as demandas do trabalho remoto, também tínhamos que ensinar os professores a conhecer a plataforma TEAMS para conseguirem planejar suas aulas remotas utilizando as metodologias ativas.

Quando consideramos os desafios, as desestabilizações e as novas aprendizagens dos formadores, entendemos que essa rede de relações foi sedimentando as experiências com as plataformas e com o ensino e a formação não presenciais, tornando possível a adoção de novas práticas de formação por alguns formadores, considerando as redes de desenvolvimento tecnológico, que possivelmente já existiam, constituídas por processos e escolhas individuais e de autoformação.

Verificamos que esse aprendizado tecnológico, levando em conta as condições iniciais de letramento digital de cada formador, não é o mesmo e segue rumos inesperados. Isso pode explicar o fato de alguns formadores terem incorporado as novas tecnologias e metodologias de ensino de forma mais rápida, mesmo no retorno presencial, conforme podemos constatar:

Excerto (F5-22)

Na minha atuação utilizei o Google Meet e ainda continuo utilizando, como também outros aplicativos como o Wordwall e os aplicativos do Google Workspace.

Excerto (F11-22)

[...] o uso dos recursos tecnológicos, das redes de interação social e dos aplicativos tem sido recursos que já fazem parte do dia das práticas escolares, durante a pandemia trabalhamos vários aplicativos de jogos e plataformas online e offline que atualmente continuam no planejamento dos professores. Como o Canva, Kahoot, o próprio uso do Whatsapp para a sala de aula invertida entre outras destacam-se essas práticas.

Diante desse contexto, o acesso tanto às informações quanto aos recursos tecnológicos digitais ou não digitais se mostrou essencial para a mediação da formação continuada ofertada pelos formadores. Sobre esse aspecto, não podemos desconsiderar as condições iniciais das aprendizagens tecnológicas, que, ao mesmo tempo, são individuais e coletivas e podem tomar rumos imprevisíveis.

Dessa maneira, constatamos que houve uma diversidade de medidas emergenciais e pontuais adotadas pela política macro, voltadas aos professores em formação, mas não temos registros de medidas específicas para atender às expectativas, necessidades e ansiedades dos professores formadores, como agentes da formação e que também vivenciaram as incertezas do contexto pandêmico. Acerca disso, compreendemos que, desse sistema, emergiram outras prioridades, visto que os formadores não foram pensados, nas políticas de formação, como seres aprendentes nesse contexto desafiador da pandemia.

Tais desafios podem ser constatados, no processo de codificação aberta, sobre a configuração da formação continuada no trabalho remoto e as práticas de formação mediadas pelas tecnologias mais relevantes nesse contexto de pandemia. A respeito da configuração da formação continuada no trabalho remoto, têm-se as percepções dos formadores a seguir:

Excerto (F1-20)

Não houve formação para os professores formadores, apenas envio de cronograma e repasse de informações, com textos e apostilas que deveriam ser repassadas aos cursistas.

Excerto (F2-20)

Alguns recursos básicos, mas a grande maioria foi em autoformação.

Excerto (F3-20)

A formação se configurou através do órgão central, porém foi superficial, básica, sem aprofundamentos”

Excerto (F4-20)

[...] a partir das redes sociais WhatsApp, e-mail, telefone celular e lives por grupos e coletivas, com atendimento de 5.000 cursistas, divididos por 20 professores formadores em turmas de número igual para todos.

Excerto (F7-20)

Foi desafiador, uma nova modalidade de ensino (on line) dentro de um prazo curto para apreender muitas informações e aprender sobre como utilizar as ferramentas digitais para dar cursos que pudessem auxiliar os professores em sala de aula, tirou todos os profissionais da educação da zona de conforto. Foi intenso no sentido de novas aprendizagens.

Excerto (F10-20)

a formação para os professores formadores se configurou de forma on-line na plataforma Teams, com o coordenador de formação do Cefapro. Tivemos algumas reuniões com a equipe da SPDP e de formação volta às aulas, que nos passavam algumas orientações do que precisávamos desenvolver no projeto. Nós nos organizávamos on-line pelo Teams e planejávamos os estudos entre nós para desenvolvermos a formação com os professores das escolas.

Excerto (F14-20)

As formações para o formador aconteciam muito próxima ao início das formações que os formadores executavam.

Excerto (F20-20)

Destaco aqui que a formação continuada para os professores formadores no contexto da pandemia quando teve foi muito 'aligeirada', " às pressas" sem tempo para uma aprendizagem aprofundada. Foi o momento em que cada um de nós professores formadores buscavam de forma individualizada complementar, aprimorar, aprender, aquilo que sentíamos necessidade e que precisávamos saber para atender às demandas formativas de ensino remoto, principalmente na implementação do PPE Volta às Aulas.

A partir de tais ações enunciadas e percebidas no processo de codificação aberta, identificamos, durante a análise mais apurada dos dados, na fase da codificação axial, as principais categorias, que apontaram para algumas evidências relevantes, entre elas, a de que o formador é um indivíduo que está em constante aprendizagem. Esse processo envolve letramentos de formadores para a oferta da formação continuada.

Nesse sentido, esperamos discutir, com base nos dados, na fase de codificação seletiva, se os processos de letramentos de formadores, no contexto pandêmico, apontam para o letramento técnico ou para uma dimensão inclusiva de letramento, ou seja, uma inclusão de verdade, que envolva a integração tecnológica, cognitiva e social (Warschauer, 2003).

Para os professores formadores, o uso das tecnologias permanecia estável, em relação ao que se acostumou a fazer com os dispositivos disponíveis, mas as novas exigências cotidianas, na fase da quarentena, fizeram emergir novas ordens e práticas educacionais

mediadas pelas tecnologias, exigindo novos parâmetros de formação, que foram socializados de diferentes formas, durante todo o período da pandemia e depois desse tempo, pelos agentes do sistema social de formação continuada.

Houve inovação porque existiu desestabilização, mas os formadores não foram os difusores, e sim os primeiros adeptos dos novos modelos, visto que também sentiram necessidade de aprender, assim como os professores das escolas. Isso se justifica pelas seguintes categorias:

- i. “não houve formação para formadores”;
- ii. “houve autoformação”;
- iii. “formação através do órgão central [...] superficial, básica, sem aprofundamentos”;
- iv. “formação a partir das redes sociais”;
- v. “foi desafiador”;
- vi. “formação foi à distância”;
- vii. “se configurou de forma on-line”;
- viii. “prazo curto para apreender muitas informações e aprender sobre como utilizar as ferramentas digitais”.

Percebemos que, na política de formação, há um apagamento do formador e das suas angústias, dúvidas e dificuldades ou uma compreensão equivocada do seu papel, muito por conta da crença de que eles são a fonte da inovação ou os seus difusores. Nessa perspectiva, a inovação “[...] é uma ideia, prática ou objeto que é percebida como nova por um indivíduo ou por outra unidade de adotantes” (Rogers, 2003, p. 12). Para o autor, a inovação não significa algo novo, mas uma nova forma de agir.

Na fase da pandemia, no contexto formativo mato-grossense, houve algumas mudanças nos processos e novos conhecimentos, mas não ocorreu a difusão da inovação por meio dos centros de formação e de seus formadores, que apenas replicavam as informações e práticas.

Na adoção da inovação, enfatiza-se a percepção dos agenciadores de inovação ou agentes transformadores, classificados por Rogers (2003) em algumas categorias de adotantes, dentre as quais: inovadores (aventureiros de novas experiências), adotantes da inovação (formadores de opinião locais), maioria precoce (seguidores) e maioria tardia (retardatários). Nessa categorização, portanto, considera-se o tempo que o indivíduo leva para a adoção da inovação.

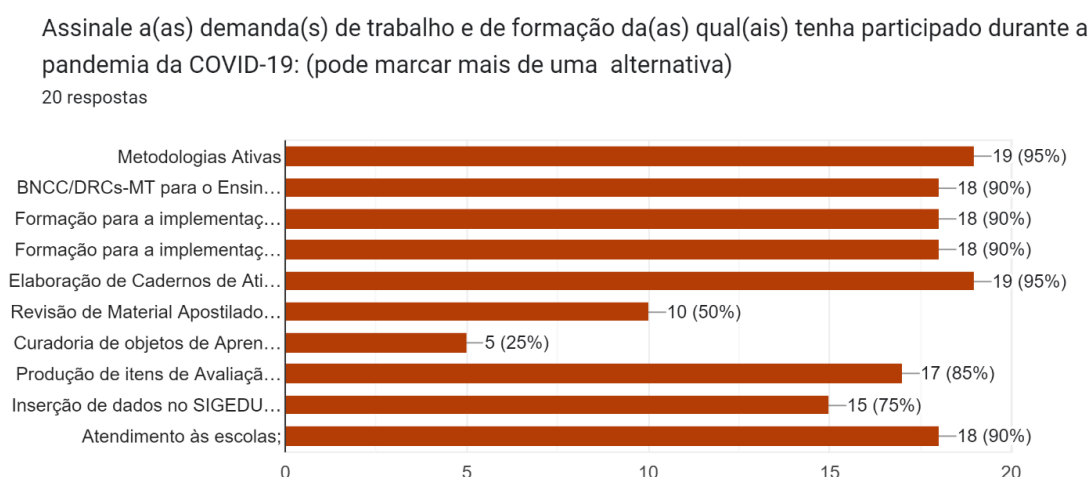
A inovação é circunstanciada pelo estabelecimento da criatividade, e não da imposição, como preconizado:

Com base na teoria da difusão da inovação (Rogers, 1962), podemos dizer que, quando surge uma nova tecnologia, temos os primeiros adeptos e os adeptos tardios. A decisão de adoção ou NÃO passa pelo convencimento de sua necessidade e das (des)vantagens. A teoria não previu a IMPOSIÇÃO (Paiva, 2020, p. 1).

Nesse caso, pensar o criativo e o inovador é também refletir sobre a ideia de que a criatividade e a inovação somente serão atingidas quando a organização funcionar em condições fora do equilíbrio, isto é, fora da estabilidade, e quando tiver condições de iniciar processos de auto-organização, que são ricos em criatividade.

É possível registrar que, no período pandêmico, o processo também foi desestabilizador para a formação, considerando as mudanças no trabalho do formador de língua portuguesa, visto que, anteriormente, não há evidências de que ele produzia materiais ou que foi produtor e curador de material pedagógico para o virtual. Então, diante dessa nova dinâmica e das exigências sanitárias do momento, o formador foi colocado na cultura virtual, conforme se observa nas demandas de trabalho desempenhadas pelos formadores, na fase da pandemia da covid-19, apresentadas a seguir:

Gráfico 11 – Demandas de trabalho dos professores formadores na pandemia



Fonte: elaborado pela pesquisadora (2021).

As metodologias ativas e a elaboração de cadernos de atividades (material apostilado) para a plataforma Aprendizagem Conectada tiveram o maior índice de registro, assinaladas por 95% dos formadores ao serem questionados sobre o trabalho de formação continuada na pandemia.

Já o trabalho com a BNCC/DRCs-MT para o ensino médio, os Itinerários Formativos e a nova arquitetura curricular, como formação para a implementação do Plano Pedagógico Estratégico Volta às Aulas – Etapa I e Etapa II, foram indicados por 90% dos formadores.

A inserção de dados no SIGEDUCA, no campo Gestão da Formação (GFO), para certificação dos professores, teve 75% de registro. Já a produção de itens de avaliação diagnóstica e o atendimento às escolas aparecem, respectivamente, com 85% e 90%.

O trabalho de revisão de material apostilado e de questões comentadas pelos elaboradores foi informado por 50% dos formadores. A curadoria de objetos de aprendizagem para a plataforma Aprendizagem Conectada aparece em 25% dos registros, ou seja, dos 20 formadores, 5 fizeram o trabalho de curadoria durante o período pandêmico.

Os formadores também tiveram a oportunidade de responder acerca de quais práticas de formação continuada mediadas pelas tecnologias eles perceberam ser mais relevantes no contexto pandêmico e quais teriam possibilidade de permanecer após esse período. Sobre essa questão, apresentamos alguns excertos importantes:

Excerto (F4-20)

A formação específica sobre a plataforma Teams foi essencial nesse momento o que, de certo modo, abriu os olhos do grupo de professores, incluindo nós formadores, para a necessidade de domínio mínimo da tecnologia para enfrentar esse "novo normal" onde o contato físico precisa ser evitado, mas o contato educacional precisa ser mantido, desse modo embora o contato possa ser retomado, as práticas a distância, mediadas pela tecnologia, são salutares portanto precisam continuar acontecendo.

Excerto (F9-20)

Poder dar a formação para professores de várias cidades. De maneira presencial isso não era possível.

Excerto (F10-20)

Utilização de plataformas, aplicativos e redes sociais para desenvolver o trabalho pedagógico entre professores e alunos. Surgiram grandes desafios em relação a utilização das tecnologias, mas acredito que houve também uma evolução por parte dos professores em fazer uso desses recursos tecnológicos. Penso que há possibilidades sim, desses recursos permanecerem pós-pandemia.

Excerto (F11-20)

As práticas de encontros virtuais oportunizaram o compartilhamento de variadas experiências entre professores de distantes localidades. Acredito ser possível e relevante, que essas trocas de saberes permaneçam pós pandemia.

Excerto (F14-20)

Acredito que seja possível a realização de formações online via aplicativos e/plataformas. Contudo, não substitui a presença do formador na escola observando a realidade da unidade e pegando realmente na mão dos profissionais da escola.

Excerto (F20-20)

A formação voltada para as Metodologias Ativas é de grande relevância para (re)organização dos currículos escolares, bem como para o planejamento das

práticas pedagógicas de cada um de nós professores no contexto pandêmico e pós pandêmico. Como pontua José Moran em seu artigo "O papel das metodologias ativas na transformação da Escola", não basta planejar metodologias isoladamente, elas necessitam fazer sentido em um contexto de mudança estruturada e sistêmica, de maneira a revelar o seu verdadeiro potencial, através das contribuições nas formas de ensino e aprendizagem, e também no redesenho da organização da escola, dos espaços, da avaliação e do currículo.

As categorias evidenciadas, na codificação aberta dos dados, referem-se à relação dos formadores com o digital, os letramentos dos formadores, as práticas mediadas pelas tecnologias e a formação on-line, como efeito da pandemia, a saber: i. práticas à distância; ii. novo normal; iii. domínio mínimo das tecnologias; iv. práticas de encontros virtuais; v. utilização de plataformas, aplicativos e redes sociais; vi. metodologia e sala de aula invertida e v. metodologias ativas.

Ao estabelecermos uma relação das categorias supracitadas com os registros das orientações demandadas aos formadores pela SEDUC/MT e com as evidências descritas nos planos desses formadores, conforme o Quadro 6, identificamos que o digital, o uso de metodologias ativas e as práticas à distância, antes da pandemia, permearam as temáticas dos projetos de formação, mas, por meio do registro das metodologias empregadas pelos formadores, não percebemos tais relações com as práticas de formação continuada.

Compreendemos que não havia relação entre teoria e prática formativa, visto que, nas abordagens de formação continuada, estavam sendo propostas muito mais as ações de implementação dos documentos curriculares de referência, parte geral e diversificada, por meio de formações presenciais, do que a inserção efetiva do digital, das novas tecnologias e das novas metodologias, pois, se isso estivesse sendo feito, não se sentiria a necessidade de formação para o digital no ensino remoto, como podemos constatar nas categorizações.

Além disso, inferimos que o digital, as práticas de formação on-line e as metodologias ativas foram estabelecidos pela emergência da pandemia nas práticas dos formadores. Isso se evidencia também pela falta de infraestrutura, que se categorizou como inadequada e inexistente antes desse contexto, ou melhor, pela insuficiência de recursos tecnológicos para as formações de professores, insuficientes para o trabalho on-line anterior e durante o período pandêmico.

A insuficiência ou a inadequação da infraestrutura tecnológica, nos processos formativos, não foram tão percebidas ou evidenciadas, anteriormente ao período pandêmico, porque a referência era o presencial. Toda organização da formação tinha essa modalidade como parâmetro porque os atendimentos ou as formações se davam presencialmente, atrelados

à autorização de ordem de serviço ou por meio de Termo de Cooperação Técnica entre o município e o estado.

Contudo, após estabelecidos a formação on-line e todo o conhecimento e as aprendizagens que o digital requer, algumas práticas foram instituídas e permanecerão, como efeito da pandemia, conforme podemos comprovar na codificação aberta dos dados, por meio das falas apresentadas na sequência:

Excerto (F3-22)

Formações online mediadas nas variadas salas virtuais com uso de Forms, lousa digital, Canva e outras tecnologias educacionais.

Excerto (F4-22)

Atendimento personalizado ao professor, momento de escuta, acolhimento e auxílio individualizado.

Excerto (F6-22)

As formações online e possibilidade de participar de palestras, simpósios e conferências.

Excerto (F10-22)

Práticas assíncronas e síncronas, especialmente ao que diz respeito ao componente de LP, pensar as habilidades a partir de objetos de conhecimento vislumbrados nos letramentos que compõem o cotidiano dos nossos estudantes, alinhando-os aos outros letramentos necessários para a sua formação.

Excerto (F13-20)

A prática mais eficiente, foi a utilização da metodologia da Sala de aula invertida em que os professores precisavam ler o material teórico disponibilizado, para, depois, participarem da Roda de Conversa. Porém a quantidade de cursistas inviabiliza a participação de todos.

Embora a proposta metodológica tenha sido a da sala de aula invertida, sob a perspectiva de ensino híbrido (presencial e on-line), no momento pandêmico, a formação dos professores mato-grossenses foi realizada totalmente à distância, no modo de Formação Continuada Remota Emergencial (FCRE), com discussão do texto, capturado do repositório Aprendizagem Conectada – formação, em roda de conversa (on-line), mas com parâmetros de ensino presencial, como destacado anteriormente.

Nesse sentido, compreendemos que o emergencial, na formação de professores, incorreu na mesma ordem do ensino presencial, que, em grande medida, fragmenta, ao invés de integrar, e invisibiliza, ao invés de personalizar, em oposição ao preconizado nos pressupostos da metodologia ativa, que é colocar o aprendente na centralidade do processo:

Na abordagem da sala de aula invertida, o conteúdo e as instruções recebidas são estudados on-line, antes do aluno frequentar a aula, usando as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), mais especificamente, os ambientes virtuais de

aprendizagem. A sala de aula torna-se o lugar de trabalhar os conteúdos estudados, realizando atividades práticas como resolução de problemas e projetos, discussão em grupos e laboratórios. No entanto, o fato que as atividades que os estudantes realizam on-line poderem ser registradas no ambiente virtual de aprendizagem cria a oportunidade para o professor fazer um diagnóstico preciso do que o aprendiz foi capaz de realizar, as dificuldades encontradas, seus interesses e as estratégias de aprendizagem utilizadas. Com base nessas informações, o professor pode sugerir atividades e criar situações de aprendizagem totalmente personalizadas (Bacich; Moran, 2018, p. 27).

Compreendemos que a emergência pandêmica deliberou ações longe do equilíbrio, inesperadas e possíveis para dar um sentido de continuidade ao processo de ensino, visando garantir os dias letivos e as horas mínimas de aula aos alunos e, nesse mesmo contexto, possibilitar a formação continuada aos professores para estabelecer parâmetros do trabalho com as ferramentas disponíveis.

Entendemos que, ao evidenciar tais questões, podemos colaborar para a ressignificação das práticas de formação, de modo que elas se tornem mais produtivas e efetivas em situações nas quais o presencial, por alguma necessidade ou emergência, venha a falhar.

Além das categorias que indicam a proposta de ensino híbrido como prática formativa e temática de formação, elas também apontam para um processo de mudança, categorizado como “desmonte” e “desconstrução”, direcionando para o processo de “terceirização da formação continuada”.

Essas categorias são evidenciadas nos dados sobre os possíveis efeitos da pandemia na organização da formação continuada, que se dá exatamente na fase da extinção dos CEFAPROS e da instituição das DREs:

Excerto (F2-20)

Demandas por uma educação híbrida, que pode ser deslocada do fator local.

Excerto (F3-20)

[..] a desconstrução, desmonte, terceirização da política de formação, bem como a modificação do formato que passará a ser híbrido.

Excerto (F4-20)

A principal será com acréscimo das metodologias híbridas, ou seja, com parte ou toda formação promovida à distância, de forma remota.

Excerto (F5-20)

Algumas estruturas já começaram a ser modificadas, a começar pela organização dos CEFAPROS e acredito que algumas ferramentas possivelmente continuarão serem utilizadas e outras adotadas (...).

Excerto (F8-20)

A respeito dos efeitos da pandemia penso que haveria uma grande mudança na organização. Porém com o desmonte dos Cefapros enquanto instituição formativa, acredito que, por hora, não teremos a possibilidade de implementar novas possibilidades de ação formativa.

Excerto (F12-20)

Teremos uma mudança enorme e não é só devido a pandemia, pois o momento foi aproveitado para reordenar/reorganizar a formação continuada no estado.

Excerto (F13-20)

Infelizmente será a terceirização da formação continuada, processo este que está acontecendo agora.

Excerto (F14-20)

As formações com certeza poderão ter momentos de oferta online, contudo os próprios professores relataram a importância da presença do formador com formações pontuais na escola de acordo com a realidade da escola.

Excerto (F16-20)

A forma híbrida permitirá a diminuição do tempo presencial na formação dentro da escola, o que era uma queixa dos professores.

Excerto (F18-20)

Vislumbro em MT um retrocesso, não por conta do comprometimento dos profissionais da educação, mas por conta dos encaminhamentos de uma política global e neoliberal, que aqui em MT ganha nome de reordenamento, processo esse que descaracteriza a Política de Formação continuada de Mato Grosso que vem sendo construída há mais de duas décadas.

Excerto (F19-20)

Temos a terceirização da formação continuada pública, tendo em vista o desmonte da educação de MT.

Como constatamos, a partir dos dados, emergiu a categoria mudança. A primeira mudança refere-se ao formato da formação, com a adoção do sistema híbrido e on-line, sobrepondo à modalidade presencial. A outra mudança refere-se ao âmbito organizacional da formação continuada, que antes ocorria por meio do projeto de formação da escola e dos projetos de formação dos centros de formação, para um outro padrão: a formação ofertada por instituições denominadas de “parceiras” e “terceirizadas”.

Sobre essa mudança organizacional, emergiram algumas categorias, que demonstram a instabilidade dos subsistemas, com as novas proposições: i. “desconstrução, desmonte, terceirização da política de formação”, ii. “desmonte dos Cefapros”, iii. “o momento foi aproveitado para reordenar/reorganizar a formação continuada no estado”, iv. “terceirização da formação continuada”, v. “retrocesso, política global e neoliberal, reordenamento” e vi. “desmonte da educação de MT”.

Essas mudanças foram previstas pelos formadores respondentes, em 2020, e podemos verificar que foram confirmadas pelas categorias evidenciadas em 2022, a saber:

Excerto (F6-22)

As formações passaram a ser por plataformas.

Excerto (F7-22)

As demandas formativas passaram a ser quase que exclusivamente do Órgão Central (SEDUC), por meio de plataformas online de várias instituições privadas, tais como: FGV, CAED, Nuvem 9⁵⁵, EF English for Education, Pearson, dentre outras.

Excerto (F10-22)

A Política de Formação continuada teve mudanças de diferentes ordens, entre elas as formações mediadas por pacotes gerenciadas por outras instituições, de maneira online, o que causa uma ruptura com os fundamentos da FC⁵⁶ como espaço de construção coletiva a partir das necessidades de cada espaço escolar e dos diagnósticos internos e externos. Outro ponto a salientar é o quantitativo de formações que são postas a serem realizadas pelos professores, o que a meu ver é um fator complexo de se gerenciar e principalmente de eficácia, uma vez que o foco que é o de garantir as aprendizagens dos estudantes, o que é também da ordem do movimento oriundo da FC, fica a desejar por conta de ter várias frentes de formações e a maioria delas convergem para lados diferentes.

Excerto (F11-22)

A privatização da formação continuada, através de parceria com os institutos Natura, Itaú entre outros e com a FGV tem causado grandes mudanças e desconforto relacionados a formação, tanto na própria DRE, quanto a função dos formadores nesse cenário, quanto aos professores pelo excesso de oferta de formações online nas plataformas "parceiras".

Os dados evidenciam a auto-organização do sistema de formação continuada do estado de Mato Grosso, estabelecida pelo processo de plataformização da formação continuada, implementada no estado devido à emergência do ensino remoto e que permaneceu com a instituição das DREs-MT.

Poell, Nieborg e van Dijck (2019) explicam sobre a redefinição do conceito de plataformização. A primeira explicação refere-se às plataformas como objetos, enquanto a segunda conceitua a plataformização como processo. Eles apontam algumas abordagens sobre esse termo que não se excluem, resultantes das pesquisas realizadas:

Seguindo a investigação em estudos de software, estudos empresariais e economia política, entendemos, portanto, a plataformização como a introdução das infraestruturas, processos econômicos e quadros governamentais de plataformas em diferentes setores econômicos e esferas da vida. E na tradição dos estudos culturais, concebemos este processo como a reorganização de práticas e imaginações culturais em torno de plataformas (Poell; Nieborg; Van Dijck, 2019, p. 5-6).

Identificamos que existe uma tendência em conceber esse fenômeno da inserção das plataformas no cotidiano das pessoas pela via institucional, em termos de infraestrutura de dados, de processo econômico e mercadológico e de formas de governança, que explicam a

⁵⁵ Fundação Getúlio Vargas (FGV) CAED – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação. Plataforma CAED: <https://avaliacaoemontoramentomatogrosso.caeddigital.net/>. Acesso em: 12 de dez de 2023. Nuvem 9 Brasil atua na Educação Básica desde 2016 com um Programa de Educação Socioemocional totalmente alinhado com a BNCC e a Educação para o Século 21 Disponível em: <https://www.nuvem9brasil.com.br/br/sel/programas-de-ensino-fundamental>. Acesso em: 12 dez. 2023.

⁵⁶ Formação Continuada.

presença e o crescimento geopolítico de empresas de plataformas, como Facebook e Google, e instauram uma “continuidade do imperialismo americano por meio da exploração de plataformas”, um “imperialismo de plataforma” (Jin, 2013 *apud* Poell; Nieborg; Van Dijck, 2019, p. 5).

Essa interpretação sobre plataformização se dá pela via institucional, econômica e política, enquanto a outra se estabelece pela análise das práticas culturais associadas às plataformas. Como explicitado anteriormente, essas tendências não se excluem e estão inter-relacionadas. A partir da perspectiva cultural, compreendemos que “a plataforma leva à (re)organização das práticas culturais em torno de plataformas, enquanto essas práticas moldam simultaneamente as dimensões institucionais de uma plataforma” (Jin, 2013 *apud* Poell; Nieborg; Van Dijck, 2019, p. 6).

Encontramos, na perspectiva da dimensão institucional, algumas emergências do mercado digital que podem ser positivas, como a capacidade de proporcionar a interação com os diversos atores de um sistema, mas também encontramos aspectos que consideramos ser negativos, no que se refere à dimensão da infraestrutura de dados, que desenvolve sistemas de integração de diferentes aplicativos ou extensões para fornecer dados por meio da noção de dataficação (Lemos, 2020, 2021), cujos processos interativos são estruturados por relação de poder, quando esses dados são gerados pelas plataformas digitais para monitorar os comportamentos.

Essa noção nos apresenta como efeito da alteração do papel dos professores formadores, a partir da mudança da política de formação continuada na pandemia, com a implantação das plataformas no processo formativo mato-grossense, que permaneceu e passou a ser implementado, em uma perspectiva de dataficação (Lemos, 2020, 2021), com a instituição das DREs em 2022. Esse processo de dataficação envolve negócios e empresas, que transformam os dados das plataformas em produtos e serviços usados nas rotinas e práticas cotidianas, cujas informações foram extraídas dos relatos a seguir:

Excerto (F1-22)

Até o primeiro semestre desse ano, as formações continuavam (...). No entanto, nesse segundo semestre essa atuação está mudando, infelizmente, pois estamos atuando com monitoramento de formação da FGV.

Excerto (F4-22)

Os professores formadores deixaram de planejar e executar formação para monitorar a participação dos professores regentes na formação ofertada pelo Sistema Estruturado de Ensino.

Excerto (F5-22)

O desenho da formação continuada mudou um pouco, quando se fala em monitoramento, pois enquanto Cefapro não tínhamos essa função, no entanto as formações continuam, tanto online quanto presenciais.

Excerto (F6-22)

O principal foco é monitorar a formação ofertada pela FGV.

Excerto (F7-22)

Nosso principal foco é realizar o monitoramento da formação ofertada pela FGV que está disponível na plataforma da Seduc.

Excerto (F10-22)

Um espaço reduzido de formação planejada pelos formadores a partir do resultado de avaliação CAED 2021, timidamente por conta que isso se deu apenas no I semestre de 2022, pois a Política de FC neste momento concentra-se no acompanhamento/monitoramento da participação dos professores nas formações das parceiras, entre elas a FGV.

Excerto (F12-22)

No primeiro semestre o atendimento aconteceu de forma 100% online. Neste momento estamos monitorando os professores que estão inscritos e os não inscritos no curso do SEE- Sistema Estruturado de Ensino.

Excerto (F13-22)

A função do formador mesmo que muito limitada com viés muito mais técnico.

Constatamos, a partir dos dados, que, na mudança ocorrida no papel da formação continuada e dos formadores, considerando a auto-organização da política de formação continuada, com a instituição das DREs, a subcategoria que mais se evidenciou é o monitoramento do comportamento dos professores, com base nos dados gerados para esse propósito, ou seja, um perfil técnico de professor formador. Tais apontamentos serão retomados no processo de codificação seletiva.

Ainda no processo de codificação aberta e de codificação axial, com o objetivo de categorizar a organização pedagógica da formação continuada, no período pandêmico e no processo de instituição das DREs, objetivamos compreender a concepção dos professores sobre o ensino da leitura e da escrita nesse contexto representativo.

Para tanto, fizemos o seguinte questionamento aos formadores: como percebem os impactos da pandemia nas práticas de ensino da leitura e da escrita, considerando o ensino remoto? A seguir, estão elencados alguns excertos que representam as respostas obtidas:

Excerto (F1-20)

Impacto negativo, avassalador e de aprofundamento das diferenças socioeconômicas. A atuação dos educandos é mínima na plataforma digital e, quando nos referimos aos educandos que moram nas periferias, campo, quilombola e etc, estes fatores se agravam ainda mais (...).

Excerto (F6-20)

Penso que o ensino não presencial nesta pandemia trouxe grandes desafios para a educação, principalmente no que se refere a leitura e escrita. Acredito que os principais desafios que serão enfrentados de agora em diante será motivar os alunos

e recuperar alguns conhecimentos que ficaram perdidos com a pandemia, pois os estudantes estão menos motivados para realizar as atividades em casa.

Excerto (F8-20)

Considero bastante prejudicial a falta de interação com os professores, considerando que muitos alunos estão sendo atendidos apenas com material impresso.

Excerto (F10-20)

Percebo que há uma dificuldade maior dos professores em trabalhar o ensino da escrita e leitura, uma vez que os alunos da cultura digital estão muito ligados ao uso de novos gêneros de escrita, como é o caso do internetês (escrita abreviada usada nos aplicativos de Messenger). Com o ensino remoto, esse processo de aprendizagem da leitura e, principalmente da escrita, tem se tornado dificultoso.

Excerto (F13-20)

O impacto será grande, pois a maioria dos alunos utilizavam o celular para as leituras e produção de atividades, processo este muito cansativo, mas tinham a interação com o professor. Temos, também, os alunos que moram na zona rural que buscavam as apostilas na escola para estudarem sozinhos com algumas explicações do professor por escrito e não tinham acesso à internet.

Excerto (F14-20)

A prática do ensino de escrita e da leitura no ensino remoto foi um desafio e é um desafio para todos os educadores que têm que se aperfeiçoar e buscar esse conhecimento em busca de estratégias de ensino (...).

Excerto (F16-20)

Como são práticas sociais, sobre os professores o impacto foi o da descoberta de possibilidades de uso das mesmas por meio da prática, passando a contemplar em seus planejamentos, atividades com recursos digitais que os alunos já conheciam e outros que passaram a conhecer. Para os alunos, o impacto foi de redirecionamento dos usos dos recursos digitais para finalidades educativas. Assim sendo, o impacto foi positivo para todos.

Excerto (F18-20)

Considero como positiva, uma vez que os sujeitos estão no mundo e interagindo por múltiplas e diferentes linguagens. Todavia, dado o contexto político e a meritocrático instalado em nossa sociedade, enquanto não tivermos clareza do nascimento de novos mundos e isso se dá por meio de uma consciência política e também intelectual, comprometidas, continuaremos a reproduzir um ensino e trabalho com a língua que não considera as vantagens e possibilidades de práticas de linguagens outras.

Excerto (F19-20)

Percebo que ao retornar, precisará de muito apoio pedagógico/intervenções para aprimorar a leitura e escrita dos alunos.

Como percebemos, existem diferentes posicionamentos sobre os impactos da pandemia nas práticas de ensino da leitura e da escrita, no trabalho remoto, categorizados da seguinte maneira: i. impactos negativos; ii. impactos positivos e iii. houve desafios ou dificuldades.

Sobre os impactos negativos, temos as seguintes falas representativas apresentadas anteriormente:

- i. “aprofundamento das diferenças socioeconômicas”;
- ii. “mínima adesão dos alunos à plataforma digital”;
- iii. “falta de interação com os professores”;

iv. *“muitos alunos estão sendo atendidos apenas com material impresso”*.

Quanto aos impactos positivos no ensino da leitura e da escrita, que se constituem como efeito da pandemia, temos o seguinte:

- i. *“jeitos diferentes para interagir com a leitura e escrita;*
- ii. *“os sujeitos estão no mundo e interagindo por múltiplas e diferentes linguagens”;*
- iii. *“os professores passando a contemplar em seus planejamentos, atividades com recursos digitais que os alunos já conheciam e outros que passaram a conhecer”;*
- iv. *“Para os alunos, o impacto foi de redirecionamento dos usos dos recursos digitais para finalidades educativas”*.

Na sequência, apresentamos os recortes os quais representam que os efeitos da pandemia, no processo de ensino da leitura e da escrita, foram considerados um desafio ou, ainda, uma dificuldade:

- i. *“motivar os alunos e recuperar alguns conhecimentos que ficaram perdidos com a pandemia, pois os estudantes estão menos motivados para realizar as atividades em casa”;*
- ii. *“é um desafio para todos os educadores que têm que se aperfeiçoar e buscar esse conhecimento em busca de estratégias de ensino”*.
- iii. *“dificuldade maior dos professores em trabalhar o ensino da escrita e leitura, uma vez que os alunos da cultura digital estão muito ligados ao uso de novos gêneros de escrita, como é o caso do internetês (escrita abreviada usada nos aplicativos de Messenger)”*.

Como podemos perceber, foram apresentadas as diferentes posições dos formadores, que acentuam a categorização com base nas contradições, conforme descritas anteriormente: impactos positivos, impactos negativos e desafios/dificuldades.

Diante dessas percepções, objetivamos também compreender o direcionamento da formação continuada, após a instituição das DREs, aos professores de língua portuguesa, visando saber se as percepções ou expectativas dos formadores, em 2020, ressoaram nas políticas de formação continuada disparadas pelas COFORs/DREs. Para tanto, identificamos, no processo de análise da codificação aberta, as seguintes ações relatadas pelos formadores:

Excerto (F1-22)

Nosso foco, nesse momento, em Língua Portuguesa, é o trabalho com formações relacionadas ao ensino de Leitura (capacidades de Leitura) visando as avaliações externas realizadas pelo CAED e que SAEB por meio dos seus descritores.

Excerto (F2-22)

Recomposição das aprendizagens. Material Estruturado de ensino e o uso de metodologias ativas.

Excerto (F3-22)

O principal foco do formador de Língua Portuguesa é a questão da Recomposição da Aprendizagem e o Sistema Estruturado de Ensino.

Excerto (F5-22)

Acredito que um dos principais objetivos para a formação de Língua Portuguesa é o Plano de Recomposição das Aprendizagens e o Novo Ensino Médio.

Excerto (F8-22)

As formações atendem principalmente os resultados das avaliações externas.

Excerto (F9-22)

A prática em compreender e trabalhar com as metodologias ativas que contempla os materiais oficiais, mas que, sobretudo, considere o diagnóstico realizado pelo educador, de modo que, produza um metodologias abertas aos ritmos diferenciados de aprendizagem e às possibilidades de mudança de rota, já que nossos estudantes são diversos e carregam consigo, histórias e sonhos, também, múltiplos e diferenciados.

Excerto (F10-22)

Articular e sensibilizar os professores para a importância do engajamento na FC, sendo ela produzida/mediada pelos professores formadores das DREs ou não, dito de outra maneira fortalecer o espaço de formação continuada e o lugar dos formadores com vistas a um trabalho articulado com a atual Política e os seus desdobramentos, tomando como basilar o desenvolvimento de habilidades do componente e para além dele.

Excerto (F11-22)

Durante todos os anos de 2022, ofertamos apenas um ciclo formativo de 20 horas, enquanto formadoras de língua portuguesa vivíamos a implantação do sistema estruturado e os professores estavam com muitas dificuldades na elaboração dos roteiros de atividades, nesse sentido trabalhamos com as habilidades em defasagem a partir da elaboração dos roteiros e da inserção das metodologias ativas no planejamento do caderno 01 e 02 utilizados no primeiro e segundo bimestres.

Excerto (F12-22)

O foco principal está na formação da FGV- Fundação Getúlio Vargas, através do material estruturado de ensino, com intuito de trazer melhoria ao que tange o aprendizado dos estudantes. Devido a pandemia vivenciada nos últimos dois anos, as sequelas diante do quesito conhecimento, ficou bastante defasado, o que se espera é que com a adoção do material e o curso de capacitação aos professores seja possível atingir melhores resultados.

Excerto (F13-22)

Do formador de língua portuguesa, é discussão referente a dados de avaliações externas e habilidades com menor percentual de acertos.

As categorizações que emergiram dos dados de 2022 apontam algumas recorrências existentes entre as categorias evidenciadas em 2020, no processo de extinção dos CEFAPROs, a saber:

i. “[...] ensino de Leitura (capacidades de Leitura) visando as avaliações externas realizadas pelo CAED e SAEB por meio dos seus descritores”;

- ii. *“Recomposição das aprendizagens”*;
- iii. *“Material Estruturado de ensino e o uso de metodologias ativas”*;
- iv. *“Recomposição das Aprendizagens e o Novo Ensino Médio”*;
- v. *“As formações atendem principalmente os resultados das avaliações externas”*;
- vi. *“[...] as metodologias ativas que contempla os materiais oficiais”*;
- vii. *“[...] enquanto formadoras de língua portuguesa vivíamos a implantação do sistema estruturado e os professores estavam com muitas dificuldades na elaboração dos roteiros de atividades, nesse sentido trabalhamos com as habilidades em defasagem”*;
- viii. *“O foco está na formação da Fundação Getúlio Vargas - FGV, através do material estruturado de ensino [...]”*;
- ix. *“[...] com a adoção do material e o curso de capacitação aos professores seja possível atingir melhores resultados”*;
- x. *“discussão referente a dados de avaliações externas e habilidades com menor percentual de acertos”*.

As principais categorias que emergiram dos dados, na fase da codificação aberta, anteriormente registradas, foram: i. avaliações externas (CAED e SAEB); ii. sistema estruturado de ensino da FGV; iii. recomposição das aprendizagens; iv. habilidades em defasagem e v. metodologias ativas.

Dessa maneira, a partir de tais evidências, na fase de codificação axial, identificamos que a formação continuada, para o ensino da leitura e da escrita, visa à melhoria dos dados das avaliações externas, com foco nas habilidades em defasagem, no intuito de recompor a aprendizagem dos alunos, tendo, como parâmetro, o material do SEE/FGV, com ações pautadas em metodologias ativas, por meio de recursos educacionais digitais. Assim, inferimos que a formação continuada mato-grossense se auto-organiza pautada em adaptações e mudanças.

Nesse sentido, com as principais categorias evidenciadas na fase de codificação inicial e, depois, na fase de codificação axial dos dados, coletados no início da pandemia e pós-surgimento das DREs-MT, identificamos que o processo de extinção da personalidade jurídica CEFAPROs/MT constitui um marco inicial da instauração de uma nova política educacional de formação continuada mato-grossense, mantendo-se como um parâmetro durante um tempo, mas que passou por um processo de bifurcação até chegar à organização do padrão emergente.

Desse modo, compreendemos a importância desta investigação para visualizar, na fase da pandemia da covid-19, o ponto de bifurcação da formação continuada no estado de Mato Grosso, considerando a emergência das DREs, a partir da natureza jurídica dos CEFAPROs,

um processo dinâmico que se dá a partir de pontos críticos, os quais apresentaram padrões caóticos e não lineares, passando a um novo estado de ordem. Segundo Capra (1996, p. 142), os pontos críticos de instabilidade são denominados pontos de bifurcação, “O ponto de bifurcação é um limiar de estabilidade no qual a estrutura dissipativa pode se decompor ou então imergir num dentre vários novos estados de ordem. O que acontece exatamente nesse ponto crítico depende da história anterior do sistema”.

O sistema, para alcançar o ponto de estabilidade, seguirá uma ou outra via disponível. Na ideia de distanciamento e de ruptura, institui-se uma mudança da trajetória do sistema no espaço da fase. Nesse processo, um novo estado atrator pode surgir inesperadamente, de modo que o comportamento do sistema como um todo segue uma nova direção.

Tais pressupostos nos ajudam a compreender o que pode ser a estrutura dissipativa (Prigogine, 1980) nesse contexto, em que os atratores, o ponto de bifurcação, a organização ou a auto-organização do sistema de formação continuada colocam a dimensão tecnológica em evidência nas políticas públicas, durante e após a pandemia.

Além disso, possibilita-nos entender o nível organizacional e os processos decisórios das gestões, dispostos nas normatizações e orientações, e como os formadores de língua portuguesa percebem esse processo para atuar na formação continuada.

4.3.2 Codificação seletiva da organização pedagógica da formação continuada: a inter-relação das categorias

Nesta última fase, emergiu o conceito principal da nossa análise, que centraliza todas as categorias integradas, em número menor que nas fases anteriores, constituindo o nível maior de abstração do fenômeno (Strauss; Corbin, 1990).

Frente ao exposto, inferimos que a categoria representativa da organização pedagógica da formação continuada é a mudança, considerando que o sistema é dinâmico, com capacidade de se adaptar e de evoluir ao longo do tempo, devido às influências internas e externas ao sistema.

Assim, a análise dos documentos que versam sobre a formação continuada, no período de 1998 a 2022, articulada às contribuições dos professores formadores de língua portuguesa, no período pandêmico, permitiram-nos identificar as alterações do sistema de políticas públicas

de formação continuada mato-grossense, a exemplo da mudança das atribuições dos formadores; das práticas de formação continuada, considerando as metodologias ativas e o uso do material estruturado, organizado por empresas particulares licitadas, e das formações, que tomam, como parâmetro, os resultados das avaliações externas etc.

Sendo assim, das categorias evidenciadas até aqui, emerge o sentido de “que a reconfiguração do CEFAPRO reedita a formação de professores como performatividade, via regulamentações que se utilizam de comparações e modelos como meios de controle e mudança” (Cunha; Garske, 2018, p. 32).

Se a performatividade funciona na convergência do setor público com o setor privado, compreendemos, assim como Cunha e Garske (2018 *apud* Ball, 2004, p. 1.117), que “a formação na lógica da performatividade mercantiliza o trabalho educativo, rebaixando-o ao saber fazer e ao accountability, com ‘objetivações [que] tornam as práticas existentes frágeis e indefensáveis”’.

A busca por resultados e metas, característicos das condições capitalistas, que determinam os lucros e o perfil da força de trabalho, altera o estado do sistema. O CEFAPRO era estável, mas apresentava falhas. Essas brechas foram oportunas para a instauração de novos padrões. No caso da formação continuada mato-grossense, a instituição das DREs é a emergência de um novo padrão de comportamento do sistema.

Para Sheffield (2012), a emergência é resultado das interações dinâmicas entre as partes, permitindo identificar os diferentes padrões e características, em tipo e grau, dos elementos que as integram, cujo conhecimento possibilita efetuar mudanças e, por conseguinte, transformar o processo.

A pandemia não foi a condição inicial, mas um agente da mudança da formação continuada, tornando possível a instauração definitiva e a implementação do espectro político-ideológico neoliberal e capitalista do processo de plataformação da formação.

Nesse contexto, o sistema ficou desnorteado por um período, sofreu bifurcação ou ramificação em 2021, até a instituição das DREs-MT, instauradas legalmente em 2022, cujo surgimento emergiu da própria natureza jurídica dos CEFAPROs, por isso entendemos que o sistema de formação continuada de Mato Grosso se auto-organizou.

Segundo Morin (2007), a auto-organização é um processo que coloca o sistema ou uma das partes do sistema em outro nível de organização, com funções específicas e finalidades próprias. Desse modo, as mudanças, na política pública de educação, no âmbito macro, ecoaram em todo o sistema, ou seja, houve auto-organização dos funcionamentos, dos padrões e do modelo de formação continuada, cujas alterações são evidenciadas da seguinte forma:

- i. a formação, que se dava em âmbito regional, passou a ser ofertada por instituições privadas de âmbito nacional;
- ii. a modalidade de formação, que antes era presencial, passou a ser híbrida ou à distância, via plataformas;
- iii. a designação e função de professor formador para multiplicador de pacotes educacionais, pensados por empresas, denominadas de instituições parceiras, com o papel de monitorar os indicadores educacionais;
- iv. o processo de escolha dos livros didáticos, por meio do PNLD/MEC, pelos professores, agora substituídos por materiais do SEE;
- v. a avaliação formativa passou a ser somativa;
- vi. as demandas formativas da área de linguagem passaram a ser ações de intervenção, visando à recomposição das aprendizagens e defasagens apresentadas pelas avaliações oficiais, referentes aos anos de 2021 e 2022.
- vii. a mudança na arquitetura da formação continuada.

Todas essas mudanças direcionam para a ressignificação de um projeto linguístico e tecnológico nos processos formativos. Mas, pelo que se apresenta, esses sentidos se dão muito mais pelo caráter reducionista do que pela ampliação e instauração de uma educação linguística e tecnológica na prática, considerando que a criticidade se constitui nesse lugar de práticas e é inerente ao ensino de línguas, relacionado às suas tecnologias, que não se estabelecem apenas para atingir metas educacionais.

Tais apontamentos estão pautados na constatação de que os objetivos postos à formação continuada é para mudar os dados avaliativos, colocando tanto o aparato formativo quanto o componente curricular de língua portuguesa a serviço desse propósito.

Compreendemos que os disparadores da formação continuada para o ensino de língua portuguesa, mais especificamente, conforme dados evidenciados sobre o ensino da leitura e da escrita, são os descritores com maior defasagem a serem avaliados, conforme Plano Estadual de Recomposição das Aprendizagens de Mato Grosso (2022).

Frente ao exposto, compreendemos que as políticas públicas de formação continuada não garantem projetos linguísticos, considerando, entre outras dimensões, ampliar a noção de letramentos como prática para a inclusão social. Para colaborar conosco, trazemos os apontamentos de Neves (2021), que diz o seguinte:

A partir da segunda metade do século XX instituições internacionais acentuaram uma convergência transnacional de políticas educativas, apesar das diferenças estruturais e organizativas controladas pelos estados nacionais. A partir de “empréstimos”, “cópias” e “transferências” se espalharam os modelos e boas práticas que alteraram o papel do Estado como único regulador do campo educativo. Isto leva-nos a outra discussão, o fato de hoje em dia estarmos a assistir à construção de novos modos de regulação das políticas educativas. A forma dominante hoje em dia constrói-se a partir dos grandes projetos estatísticos e dos indicadores da educação que, comparativamente, servem para avaliar e monitorizar o progresso dos sistemas de educação e de formação mundiais. Estas parecem ser as formas de regulação atuais mais influentes e importantes devido à sua conotação econômica, porque os indicadores são instrumentos importantes para os Estados, pois atraem o investimento externo, dessa necessidade vem o desejo de os países estarem bem qualificados nestes rankings mundiais (Neves, 2021, p. 26).

O sistema de formação continuada, por ser um sistema aberto, que recebe inputs internos e externos, agindo em uma relação de causalidade recíproca com o ambiente, coloca-se em integração ao modelo político ideológico. Nesse caso, as empresas ditam as regras da educação, estabelecendo o sentido de qualidade, não com base em uma perspectiva histórico-cultural, mas em uma perspectiva mercadológica.

Nesse modelo, quem não se adapta é excluído. Essas modificações instauram uma auto-organização, por meio do aparato tecnológico, que cria as condições para se atingir os resultados, por uma relação de hierarquia de sobreposição, e não de composição, como observamos no fluxograma apresentado na figura a seguir:

Figura 10 – Fluxo de formação continuada (2023)

FLUXO DE FORMAÇÃO



Fonte: Mato Grosso (2023).

A imagem sedimenta a constatação de que a formação continuada e os formadores estão a serviço do monitoramento, considerando que há registro de que “Todo relatório de inscritos, concluintes e desistentes deverão ser encaminhados pelos parceiros e/ou DREs para a Coordenadoria de Desenvolvimento para análise dos indicadores” (Mato Grosso, 2023, p. 8).

O fluxograma nos apresenta o papel de cada instância, o agente da política educacional e a mudança na organização institucional. Desse modo, o sistema, que estava desnordeado, na nova dinâmica de funcionamento, estabilizou-se em uma nova estrutura, como efeito das metas da política educacional, designada de “Políticas Públicas do Programa Educação 10 Anos”. Nesse sentido, a formação seguiu novos rumos:

A formação continuada é necessária que aconteça de forma permanente, pois possibilita desenvolver competências técnicas, pedagógicas e comportamentais necessárias para a melhoria das ações educacionais e gerenciais, com vistas à Recomposição da Aprendizagem.

A proposta deste plano é apresentar os processos formativos que serão acompanhados e desenvolvidos pela Secretaria Adjunta de Gestão de Pessoas/Coordenadoria de Desenvolvimento e Diretorias Regionais de Educação, em consonância à implementação das Políticas Públicas do Programa Educação 10 Anos.

O planejamento de ações voltadas ao desenvolvimento do servidor no ambiente de trabalho visa o seu crescimento e desempenho profissional, cabendo à administração pública investir em formação para preparar os servidores diante dos desafios presentes no cotidiano educacional (Mato Grosso, 2023, p. 5).

Os planos anteriormente evidenciados apontam outros rumos da formação de professores da rede estadual, visto que a perspectiva do desenvolvimento profissional está estabelecida no âmbito empresarial, conforme registrado no recorte. Nessa perspectiva, o objetivo da formação, antes pautado em uma dimensão da prática, como pudemos constatar ao longo dos anos de existência dos CEFAPROs, passou a ter uma dimensão técnica:

[...] a formação/capacitação dos servidores das unidades desconcentrada de ensino (Escolas e DREs) faz necessária que aconteça de forma continuada, possibilitando aos profissionais da educação, o desenvolvimento de competências técnicas, pedagógicas e comportamentais, para melhoria das ações educacionais (Mato Grosso, 2022, p. 3).

Dessa forma, a atual política educacional está sustentada nos pilares que permeiam a busca da “gestão de resultado, planejamento, liderança, conhecimentos pedagógicos e ações administrativas”, de acordo com Mato Grosso (2022, p. 4), colocando o aparato tecnológico em prol de uma mudança qualitativa da educação, a partir do convencimento posto pelas portarias, instruções normativas e orientativos para a adaptação ao novo modelo. Assim:

O que se passa é que, com maior ou menor intensidade, todos os países à escala mundial estão a confrontar-se com organismos e instâncias supranacionais que levam o Estado a assumir um papel de mediador, deixando de ser o único promotor de bens e serviços da sociedade, para passar a ser um estado regulador do processo de mercado global (Neves, 2021, p. 27).

Nessa perspectiva, considerando o efeito pandêmico, as normativas estabeleceram o formato da formação continuada, ou seja, como deve se constituir a sua arquitetura para a oferta, no contexto oportuno, visando atingir as metas educacionais, conforme evidenciamos a seguir:

A formação será dividida em três formatos: Presencial, à distância e híbrida. Presencial: Será realizada por meio de palestras, workshop, formação, treinamento, circuito formativo, oficinas, entre outras metodologias ativas; Distância: Será realizada por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional (AVADEP), bem como plataformas próprias de parceiros; Híbrida: As atividades dos cursos serão desenvolvidas em dois modos, contemplando as aulas presenciais e a distância, sendo que parte destas atividades remotas acontece de forma assíncrona e a outra de forma síncrona (Mato Grosso, 2022, p. 4).

Como apresentamos anteriormente, o processo pandêmico coloca o tecnológico e o digital, em caráter definitivo, no contexto da formação continuada e da escola, para que as metas da política macro sejam atingidas.

O digital, nessa emergência, instaura práticas de linguagem muito mais dinâmicas, não lineares e efervescentes, trazendo outros desafios ao processo da formação continuada para o ensino de línguas, considerando que os espaços, tempos e contextos são outros e que também são outros os objetos linguísticos, meios e formas de interação, característicos do ciberespaço, que não faziam parte do cotidiano da escola e do modo como era realizado antes e na pandemia.

Nesse contexto, o usuário incluído digitalmente é aquele que rompe com a passividade de ser consumidor para ser produtor da linguagem digital. Isso envolve investimento no digital e em letramentos digitais, cujo tema apresentamos brevemente na próxima seção.

4.4 LETRAMENTOS DIGITAIS E INCLUSÃO SOCIAL

Falar de letramentos digitais, no contexto de formação continuada, envolve discussões sobre a forma como os indivíduos interagem socialmente, em rede, determinada e determinando os avanços das tecnologias da informação, bem como trazendo, para o bojo desta discussão, as questões sobre tecnologias, letramentos e inclusão/exclusão digitais⁵⁷.

⁵⁷ Essa discussão se deu na produção do artigo, fora de área da linha de pesquisa Estudo de Práticas Sociais da Linguagem, do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Linguística da Universidade do Estado de Mato

Warschauer (2003) aponta três modelos de acesso às TDIC, ao discutir sobre os indicadores econômicos, sociais e de inclusão social impactados pelas tecnologias, que são os equipamentos, a conectividade e o letramento.

Para esse autor, os recursos físicos “equipamentos e conectividade” são considerados iniciativas insuficientes para a inclusão digital efetiva, que não se limita a eles, mas se dá na convergência desses com outros, incluindo educação e letramentos digitais. A esse respeito, Menezes de Souza e Monte Mor (Brasil, 2006) ponderam sobre as ações de uma política de inclusão digital:

[...] As críticas e as preocupações voltadas para essa questão ressaltam a diferença entre inclusão e inserção, isto é, advogam que não basta expor os alunos às propostas educativas e sociais. Essa exposição resultaria em inserir (colocar, introduzir, aderir) os “excluídos”, mas não em incluí-los (fazer parte, figurar entre outros, pertencer, envolver) socialmente. A credibilidade dos projetos de inclusão, segundo o que informam as investigações, seria construída por uma ação que abrange: capacitação de professores; engajamento de escolas no processo de inclusão; preparação dos pais dos alunos; preparação de funcionários; recursos condizentes com os propósitos do projeto; cursos de licenciatura em universidades e faculdades atualizadas e sintonizadas com a proposta de inclusão; adequação do currículo escolar às necessidades atuais da sociedade (Brasil, 2006, p. 94–95).

Esse viés direciona a inclusão digital à integração tecnológica (digital), cognitiva (humana) e social. Tal evidência está pautada nas discussões de Warschauer (2003) e de Neves (2008), sendo que este último aduz que:

A ausência de convergência de tais recursos – digital (linguagem e conteúdo), físico (computadores e conectividade), humano (letramento e educação) e sociais (comunidades e instituições) – suscita o debate sobre o modelo de acesso adotado em tele centros e a função dos atores envolvidos sobre o processo de inclusão digital) (Neves, 2008, p. 174).

Assim, verificamos a problematização da falta de convergência em espaços fora da escola, como os telecentros, há mais de 10 anos, e que continua sendo ignorada, segundo argumentamos. Podemos dizer que os efeitos causados, naquela época, são similares aos motivos pelos quais tem passado a educação formal. Nesse sentido, se as instituições formadoras ignoram os resultados dos estudos dos processos formativos, elas estão mais sujeitas a cometerem os mesmos erros do que se tivessem tentado organizar a partir do que deu certo ou errado.

Esse é um dos motivos pelos quais a discussão e o estudo sobre a linguagem, o tecnológico e a inclusão digital não podem ser vistos pelo viés reducionista, apontando apenas um aspecto ou outro desse processo, que é amplo e complexo, pois abarca várias dimensões e campos de atuação, conforme apontam os documentos oficiais:

[...] acreditamos que a questão da inclusão deva ser estudada de maneira mais ampla, de novo, sob um ponto de vista educacional que poderá levar à sensibilidade de que uma visão da inclusão é inseparável de uma consciência crítica da heterogeneidade e da diversidade sociocultural e lingüística. Seguindo esse raciocínio, a exclusão está implícita em concepções de língua e cultura como totalidades abstratas, fixas, estáveis e homogêneas (Brasil, 2006, p. 96).

Compreendemos que, por diversos fatores, na tentativa de projetar para a inclusão digital, acaba-se estabelecendo um fosso de exclusão, principalmente quando esse projeto limita as pessoas apenas a consumirem informação, característica da Web 1.0, não lhes possibilitando produzir, criar, trocar, participar. Um projeto verdadeiramente inclusivo deve ter a meta de levar o usuário a tomar ciência do poder de criação, interação e formação de opinião, cujas ações foram reestruturadas e multiplicadas, por meio da Web 2.0, da Web 3.0 e do novo éthos envolvido nas dinâmicas dos letramentos digitais (Lankshear; Knobel, 2007).

Essas questões já vinham sendo evidenciadas na BNCC (2018), mas ainda pareciam estar muito distantes da realidade das nossas escolas e das práticas dos formadores e dos professores de Línguas, por vários motivos, dentre eles, a falta de internet na escola para uso escolar dos alunos, a falta de infraestrutura e a ausência de uma política permanente de formação tecnológica, voltada ao digital para os professores e professores formadores, e do estabelecimento da inclusão por meio dos letramentos digitais.

Essa é uma característica que a escola, os formadores de professores e as secretarias de educação não podem ignorar. É preciso ensinar a fazer buscas e a pesquisar na internet, mas também é importante ensinar a detectar notícias falsas, sites de anúncios etc. Castells (2005) discorre sobre as três grandes formas de ser excluído:

Primeiro, não tem acesso à rede de computadores. Segundo, tem acesso ao sistema de comunicação, mas com uma capacidade técnica muito baixa. Terceiro, (para mim é a mais importante forma de ser excluído e da de que menos se fala) é estar conectado à rede e não saber qual o acesso usar, qual informação buscar, como combinar a informação com outra e como utilizar para a vida. Esta é a mais grave porque amplia, aprofunda a exclusão mais séria de toda a História; é a exclusão da educação e da cultura porque o mundo digital se incrementa extraordinariamente (Castells, 2005, s.p.).

Para contribuir com essa discussão, destacamos, no Brasil, os estudos de Buzato (2006), que problematizam “o dinamismo das novas tecnologias e a complexidade de suas implicações sociais, culturais e, portanto, educacionais”, apontando o enorme desafio por diferentes fatores, principalmente por aqueles ligados a dois pensamentos: o primeiro, de caráter tecnicista, e o outro, idealista, que se colocam, sobretudo, ao processo de formação de professores.

Tais pensamentos se estabelecem na constituição do sistema que disciplina a formação continuada e seus dispositivos e que dá aos processos formativos outros caminhos do mesmo processo que padroniza e assujeita os diferentes, acentuando a noção de inclusão e/ou de exclusão digitais como ponto de encontro da relação “educação, tecnologia e letramento digital” e das possíveis implicações para a formação de professores.

De outra maneira, para a formação de professores, Buzato (2006) sugere a integração dos novos letramentos com aqueles letramentos que já fazem parte da escola, sem se preocupar com a dicotomia digital e tradicional. Sobre isso, pondera:

[...] partindo para a ideia de conjuntos de letramentos que se entrelaçam, ou criam redes entre si, de formas diferentes para contextos/finalidades diferentes de uso da escrita e praticamos esses letramentos coletivamente, de forma crítica e transformadora da própria escola (Buzato, 2006, p. 10).

Na integração entre letramentos digitais, práticas escolares e formação de professores, ressaltamos o papel do professor e do formador, que não se estabelece nas relações de poder assimétricas e hierárquicas, conforme concebido na era pré-industrial e que está evidenciado no modelo, a partir da pandemia, instituído no aparecimento das DREs, mas na capacidade desses profissionais de criarem redes de interesses e conhecimentos que garantam as conexões entre os pares.

Nesse percurso, as novas tecnologias são percebidas em uma dupla perspectiva, “como parte de um novo contexto social, que provoca mutações no próprio estatuto do saber e como possível instrumento para promover o aprendizado social [...]” (Lankshear; Knobel, 2003 *apud* Romancini, 2015, p. 91). Os autores propõem o termo aprendizado social:

[...] o aprendizado social, entendido como aquele que se conecta a zonas de experiências reais em contextos estabelecidos, nos quais os indivíduos interagem buscando resolver problemas, enfatizando, assim, mais o aprender a ser do que o aprender sobre (Lankshear; Knobel, 2003 *apud* Romancini, 2015, p. 91–92).

Lankshear e Knobel (2003) definem letramentos digitais como constitutivos de formas diversas de práticas sociais, que nascem, desenvolvem-se e transformam-se em novas práticas ou desaparecem, substituídas por outras práticas.

Assim, as novas tecnologias, além de ferramentas (instrumentos, maquinaria), são instrumentos culturais de aprendizagem (signos), por isso se trata de instrumentos simbólicos de linguagem (Freitas, 2009a *apud* Freitas, 2010). No campo simbólico, as novas tecnologias, por serem instrumentos multissemióticos e multi-hipermidiáticos, vão conformando outras maneiras de ler e escrever.

Nos centros de formação de professores e na escola, muito além de possuírem e dominarem as ferramentas digitais, é preciso que formadores e professores conheçam as linguagens digitais usadas pelos alunos para fazerem a integração com as suas práticas pedagógicas e para que tenham condições de associá-las no contínuo do que a escola pode oferecer, como agências formadoras de cidadãos para o mundo.

A perspectiva da aprendizagem social tem muito a ensinar sobre como pensar a prática escolar em harmonia com as práticas não escolares, de modo a envolver os alunos em comunidades colaborativas e em redes de interesse aos moldes dos quais estão acostumados a aderir fora dos espaços escolares.

Nesse sentido, pautados em Buzato (2006), podemos dizer que, assim como não existe uma dicotomia entre novos letramentos e letramentos tradicionais, também não existe um dentro-fora, mas um contínuo que se forma fluidamente com os saberes que adquirimos e as práticas nas quais nos engajamos.

As nossas práticas e os nossos fazeres escolares, antes da pandemia, e o que podemos e precisamos aprender a fazer na escola pós-pandemia escancaram a necessidade de uma formação em concordância com os letramentos digitais, construída pela aprendizagem social, de forma orgânica.

Podemos ir além e considerar o conhecimento da linguagem digital uma parte de todas as áreas, funcionando como meio, suporte e produto de conhecimento, para além da ideia de ser um recurso ou uma ferramenta. Desse modo, ela se tornaria parte integrante da vida social, do lazer e do trabalho.

Nessa perspectiva, as tecnologias educacionais digitais não podem ter o “objetivo” da formação continuada apenas de “fomentar o uso”. Esse objetivo evidencia uma visão tecnicista, homogeneizada, padronizada e generalizada da necessidade de alguns para todos, conforme preconiza Buzato (2008).

Isso implica nos modos de se ampliar as possibilidades das tecnologias digitais na política de formação tecnológica do formador e do professor, entendendo-se que ela deveria ter foco na inclusão e nos letramentos digitais.

A formação continuada, por meio dos seus agentes de formação, tem um importante papel de implementar e desenvolver ações de formação para a inclusão digital. A função do formador não pode se restringir à transmissão de informação e de instrução, por meio da repetição de materiais prontos, pensados para outros contextos, que não constituem a diversidade educacional do estado mato-grossense. Tal delimitação representa o reducionismo da função do formador de professores e da formação continuada.

Frente ao exposto, é importante registrar que havia, no período pandêmico, muitas expectativas quanto aos rumos que a sociedade e a educação iriam tomar, como constatamos na publicação de pesquisadores como Gatti (2020), Nóvoa e Alvim (2021). Entendemos que o acontecimento foi oportuno para a instauração de uma nova ordem, a qual já estava em curso, em termos educacionais, que é o da parceria público-privada com efeitos inimagináveis.

Nesse sentido, concordamos com Nóvoa e Alvim (2021) quando dizem que: “Com discursos atraentes, inovadores, empreendedores, criativos, nega-se a herança histórica da escola e procura-se fomentar uma educação esvaziada das dimensões públicas e comuns, pautada pelo ritmo do ‘consumismo pedagógico’ e do ‘solucionismo tecnológico’” (Nóvoa e Alvim, 2021, p. 3).

Dessa lógica, emergem algumas ilusões sobre a escola que, se não forem combatidas por meio da formação crítica e reflexiva de professores, poderão acentuar cada vez mais a falsa noção de democracia instaurada, a individualização e a pedagogia do desencontro como efeitos da meritocracia.

CONCLUSÃO

A presente investigação possibilitou-nos a identificação de padrões e tendências emergentes no sistema de políticas públicas de formação continuada analisado, fornecendo insights sobre as fases de adaptabilidade e de mudanças ao longo do tempo.

Durante as análises dos documentos oficiais constituídos para normatizar e orientar as ações de planejamento, projetos e programas de formação continuada, desde a instituição dos CEFAPROs até a instituição das DREs, fomos constituindo a memória da formação continuada mato-grossense e, na pandemia, olhamos para o sistema a partir do subsistema formador de língua portuguesa.

Procuramos compreender os efeitos da (des)apropriação da dimensão tecnológica por esses agentes, por meio da verificação das adaptações e da emergência de novos modelos e funcionamentos institucionais. Nesse processo, identificamos que a função de formador não mudou ou entrou em entropia, mas as suas atribuições foram alteradas significativamente, como constatamos a seguir:

- i. formador de formação inicial e continuada de professores leigos de uma política compensatória;
- ii. tutor de programas de ensino à distância;
- iii. monitor de participação de professor em formação híbrida ou on-line via plataformas;
- v. interventor das propostas de práticas de professores para a garantia dos direitos das aprendizagens dos alunos;
- vi. multiplicador de sistema estruturado de ensino de parceria público-privada.
- vii. gestor de resultados, índices, padrões de desempenho, diagnósticos e intervenção.

A partir de tais atribuições, cujos sentidos emergem dos documentos oficiais e das próprias percepções dos participantes, durante a pandemia, entendemos que o formador atua na manutenção de um sistema de gestão de controle e de prescrição para o estabelecimento da prática da padronização do conhecimento, com as propostas homogeneizadas de desenvolvimento das habilidades e competências, exigidas em avaliações de grande escala:

A centralidade da aprendizagem conectada à avaliação, sob a ideia de se garantir direitos de aprendizagem, delineia o traçado instrumental da 'política da aprendizagem'. Este é um caso em que a relação entre os governos e os cidadãos muda de política para econômica, fazendo surgir uma cultura de prestação de contas [...] (Cunha; Garske, 2018, p. 32).

O estado, de provedor/mantenedor, passou a ser fiscalizador. Nesse processo, a formação continuada se dá na esfera da transmissão de conhecimento, repassado por programas de instituições públicas ou privadas de outros contextos educacionais e empresariais, que desfocam as necessidades formativas dos agentes educacionais, transformando a formação continuada em um espaço de produção de atividades, para a intervenção do que o aluno precisa aprender, em busca de índices educacionais, estabelecendo, cada vez mais, a comparação e a competição por meio do ranqueamento.

Identificamos que o formador passou a ser um agente dinamizador da política educacional para institucionalizar o ensino padronizado do SEE. Nesse contexto, professores e formadores necessitavam se apropriar de novas metodologias de ensino, mediadas pelas tecnologias para o ensino remoto, mas houve dificuldade nessa apropriação para dar um sentido de continuidade ao processo formativo, que se estabeleceu com um caráter instrutivo, e não formativo.

Quando nos referimos à infraestrutura tecnológica dos CEFAPROs/DREs, a categoria contradição é a principal evidência de que o comportamento do sistema era estável, mas com falhas. De forma geral, conforme enunciado por alguns dos formadores, a infraestrutura tecnológica dos respectivos CEFAPROs/DREs não era suficiente ou não estava adaptada para atender aos desafios pandêmicos, enquanto, para outros, a infraestrutura tecnológica era suficiente e adequada, levando-nos a compreender que existiram diferentes contextos e diferenças na infraestrutura tecnológica para a oferta da formação continuada mato-grossense durante a pandemia.

Isso significa que, nesse aspecto, o sistema de formação se manteve praticamente sem alteração, porque, em termos de arquitetura, os espaços não estavam adequados para a modalidade remota, evidenciando o pouco ou a falta de investimento na arquitetura física e tecnológica para a oferta de formação híbrida, à distância e on-line, uma vez que a modalidade presencial era o modelo em curso e os formadores estavam adaptados a ele.

Compreendemos que a ausência de política de formação para o digital foi evidenciada e, como efeito, a (des)apropriação das tecnologias pelos formadores, colocada à prova e confirmada nos relatos dos formadores, cuja análise delineia as contradições, no que se referem aos investimentos na arquitetura física e tecnológica permanente dos espaços formativos.

Na entropia de políticas formativas para o tecnológico, anteriormente à pandemia, percebemos adaptabilidades e ausência de equidade de investimentos para as reais necessidades de cada polo de formação continuada, tanto em termos de disponibilidade de equipamentos e

de rede lógica de internet quanto de oferta de espaço de formação que comportasse a modalidade à distância.

Dessa maneira, como efeito da pandemia, evidenciamos falhas nas políticas formativas para a inclusão digital. Nesse sentido, além de apontarmos que os recursos físicos “equipamentos e conectividade” são insuficientes para a inclusão digital efetiva, segundo Warschauer (2003), não se limita a eles e acrescenta os letramentos digitais para a verdadeira inclusão digital.

Verificamos que as condições iniciais de letramento digital de cada formador não foram as mesmas e tomaram rumos inesperados. Isso pode explicar o fato de alguns formadores terem incorporado as novas tecnologias e metodologias de ensino de forma mais rápida, mesmo no retorno presencial.

Entretanto, compreendemos que tais letramentos dos formadores se dão muito mais pela autoformação do que por uma política de formação profissional para o digital, considerando que, dos dados, emergiram os desafios que foram postos aos formadores no contexto pandêmico, que tiveram que aprender e, ao mesmo tempo, “formar”.

Ademais, por considerarmos que a modalidade presencial era a oferta que prevalecia, houve ausência de investimentos em formação para os formadores na perspectiva dos letramentos digitais.

Durante a pandemia, o que houve foram “repasses de informações” pelo órgão central ou pelas instituições contratadas, cujo tempo foi considerado insuficiente, levando em conta o cenário, que reclamou um novo, ou seja, novos processos de aprendizagem, novas metodologias de ensino, ressignificação dos currículos, novas formas de avaliar, novas linguagens e interações, enfim, novos saberes e fazeres.

Nessa urgência tecnológica, quando a dimensão tecnicista do dinamismo tecnológico se sobrepõe ao idealista, podem surgir alguns problemas, segundo Buzato (2006): a padronização, o assujeitamento e a exclusão digital. É importante ressaltar que a adoção de novas tecnologias e metodologias de ensino deve ser feita de forma crítica, priorizando o contexto e as realidades, além de levar em consideração as características do público-alvo e as necessidades específicas desse público.

A partir do exposto, asseveramos que os agentes do sistema de políticas públicas de formação mato-grossense não se encontravam verdadeiramente incluídos, visto que as TDIC não estavam acessíveis a todos, já que encontramos uma categoria que conceitua a existência de um formador com conhecimento básico para atuar no ensino remoto emergencial,

prevalecendo a dimensão tecnicista, homogeneizadora, padronizada e generalizada da apropriação das tecnologias digitais evidenciadas na pandemia.

Com os CEFAPROs, o controle era distribuído e, para explicá-lo, apontamos as práticas rizomáticas dos formadores, cuja centralidade não se dava apenas a partir do prisma do órgão central, mas da escola. Com as DREs, a formação se coloca na lógica econômica, mercantil e performativa do trabalho educativo, considerando a formação continuada via plataformas, que passou a operar na dimensão da fiscalização, do monitoramento e do controle da participação da formação continuada, não mais como direito, mas como dever.

Sendo assim, os fenômenos em emergência adotaram outros sentidos, no contexto da pandemia da covid-19, mexendo com algumas certezas em todos os campos e áreas de atuação, em especial no campo da educação, linguagem e tecnologia, principalmente porque a tecnologia digital constituiu-se como uma das únicas possibilidades de dar ao processo educacional um sentido de continuidade, visto que as aulas presenciais tiveram que ser suspensas⁵⁸, considerando o alastramento do vírus e, conseqüentemente, a necessidade de isolamento físico da população mundial, em cumprimento aos protocolos de biossegurança.

Esse foi o quadro contextual do nosso trabalho. A pandemia desencadeou um conjunto de elementos, que potencializaram os diferentes desafios escolares, dentre eles, a oferta da educação aos alunos e da formação continuada em serviço aos agentes educacionais.

Nessa dinâmica, as redes de ensino tiveram que ressignificar os tempos e espaços de aprendizagens para dar um sentido de continuidade à educação formal. A tentativa de (re)organização foi um grande desafio posto ao MEC, aos governos estadual e municipal e às redes privadas para cumprirem com a oferta da educação. E, nesse mesmo projeto educativo, também tiveram que repensar a formação de professores para o desenvolvimento profissional.

A concepção de desenvolvimento profissional, no contexto pandêmico, não se estabelece como processo, constituído na integração contextual/individual/coletiva, como efeito dos conhecimentos prévios, das trocas de experiências profissionais e da ação-reflexão-ação, frente às situações desafiadoras que emergem do/no cotidiano educacional, mas de

⁵⁸ Em Mato Grosso, o Decreto n.º 407, de 16 de março de 2020, dispôs sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional, decorrente do coronavírus (2019-nCoV), a serem adotadas pelo Poder Executivo de Mato Grosso, regulamentando, no Capítulo III, a adoção dessas medidas temporárias de prevenção de contágio pelo coronavírus aos servidores. Sobre a suspensão das aulas, a legislação diz o seguinte: “Art. 9º - Fica(m) suspenso(as) as atividades escolares da rede pública estadual, municipal e de ensino superior, no período de 23/03/2020 a 05/04/2020, a título de antecipação do recesso”. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/mt/decreto-n-407-2020-mato-grosso-dispoe-sobre-as-medidas-para-enfrentamento-da-emergencia-de-saude-publica-de-importancia-internacional-decorrente-do-coronavirus-2019-ncov-a-serem-adotados-pelo-poder-executivo>. Acesso em: 1º mar. 2022.

capacitações, transmissão de informações, advindos de cartilhas ou materiais organizados pelas companhias de tecnologias de alcance global: as *big techs* Microsoft e Google.

Diante do exposto, em resposta às questões problematizadoras, considerando o papel institucional dos professores formadores sobre a dinâmica do sistema de formação continuada, com base na dimensão tecnológica e pedagógica para a sua oferta, identificamos o caráter entrópico dos CEFAPROs, a adaptação, a auto-organização e as mudanças para as DREs.

Essas mudanças não se deram no todo do sistema, como veremos adiante, apenas em alguns padrões, que emergiram em busca de resultados e metas educacionais, colocando as avaliações externas e seus descritores como prioridades, em sobreposição aos projetos linguísticos para os letramentos digitais inclusivos. Essa decisão, que foca nos resultados educacionais como padrão de qualidade, altera o estado do sistema, fazendo surgir novos comportamentos.

Compreendemos que, na dinâmica complexa da formação continuada mato-grossense, o sistema pouco evoluiu até a pandemia. O CEFAPRO era o estável, mas com falhas, caracterizando um estado de ordem e de adaptação do sistema, que se constituiu por pequenas mudanças até se auto-organizar em DRE.

O sistema produz a sua própria ordem, por meio das interações, que geram adaptabilidade, tendo em vista que ele é composto de diversos agentes em constante interação, de acordo com Nuno Silva (2016), com capacidade de fazer emergir inovações.

No sistema de formação continuada, não houve inovação. A inovação é um efeito da retroalimentação do sistema, que recolhe e oferece informações ao ambiente. Já a informação é energia. Se o feedback for positivo, ocorre a mudança; se for negativo, favorece a regulação, a imposição.

A auto-organização da DRE já era um projeto em curso, antes da pandemia, que encontrou, no contexto pandêmico de instabilidade, as condições favoráveis para se constituir. Diante disso, entende-se que a pandemia não é a condição inicial, mas um ponto de mudança de um padrão, em que o limiar foi ultrapassado.

O professor deixou de ser o protagonista do projeto de formação para figurar como coadjuvante de uma arquitetura formativa, com cronogramas exaustivos de formação continuada, incluindo a modalidade presencial, à distância e híbrida, com enfoque para os pacotes de formação continuada disponíveis em diferentes plataformas. Nessa perspectiva, a formação passou a ser monitorada, obrigatória e de cunho meritocrático.

Compreendemos que não há um novo modelo de instituição formativa, até porque não houve mudança em todo o sistema, considerando algumas permanências enraizadas nos

funcionamentos e comportamentos das DREs, que se assemelham aos funcionamentos e comportamentos da instituição CEFAPRO, pois a instituição atual emerge da natureza jurídica da anterior.

Na pandemia, o comportamento do sistema ficou fora do equilíbrio, em um processo de bifurcação, momento em que não era mais CEFAPRO, nem DRE. Assim, o sistema ficou desnorteado, com capacidade de gerar um novo modelo de formação e novas práticas, que não somente o modelo presencial. Esse era o padrão. Não havia investimentos no tecnológico/digital e, como não tinham grandes investimentos, as práticas de formação na modalidade presencial prevaleciam.

Essa é a ordem relacional entre a categoria de infraestrutura tecnológica e as subcategorias de acesso à internet e aos equipamentos, a partir do que compreendemos se tratar de uma relação de dependência mútua, em que cada uma delas contribui para a possibilidade e qualidade da outra.

Sendo assim, a contradição categorizada neste trabalho coloca-se em uma direção oposta ao do viés da Complexidade, marcando a natureza fragmentadora e restritiva desenvolvida pelos atuais paradigmas de formação continuada, além de demonstrar as falhas de investimentos na arquitetura tecnológica e dos espaços formativos, que, independentemente do tamanho, deveriam ter as mesmas condições iniciais.

Já quanto à organização pedagógica da formação continuada, a partir da variável central ou do conceito principal constituído da integração das categorias, o padrão identificado foi mudança de estado do sistema.

Desse contexto de crise, duas subcategorias emergiram como efeito desse contexto, em atendimento a uma posição político-ideológica estabelecida pela relação público-privada, que alterou o estado anterior: a plataformização da formação e os letramentos digitais dos formadores. Assim:

Com a tecnologia, inventamos modos de manipulação novos e muito sutis, pelos quais a manipulação exercida sobre as coisas implica a subjugação dos homens pelas técnicas de manipulação. Assim, fazem-se máquinas a serviço do homem e põem-se homens a serviço das máquinas. E, finalmente, vê-se muito bem como o homem é manipulado pela máquina e para ela, que manipula as coisas a fim de libertá-lo (Morin, 2010, p. 109)

A necessidade das formações à distância instaurou o processo de plataformização da formação continuada, uma perspectiva institucional, um padrão emergente do mercado digital.

Essas novas práticas sociais, de acordo com Rajagopalan,(2006), afetam a linguagem, o seu ensino e o papel de quem ensina nesse contexto de mudanças.

Na perspectiva da dimensão institucional de uso das plataformas, encontramos feedbacks positivos, como a capacidade de proporcionar a interação com diversos atores de um sistema, e feedbacks negativos, que colocam os dados gerados pelo processo de dataficação em atendimento ao monitoramento do comportamento dos professores, estabelecendo o aparato tecnológico, com objetivos panópticos (Foucault, 1987), na forma de vigilância, com o intuito de vigiar, punir, recompensar e de “corrigir as rotas”.

Essa noção nos apresenta, como efeito, a mudança do papel dos professores formadores, a partir da alteração da política de formação continuada, na pandemia, com a implantação das plataformas no processo formativo mato-grossense, que é o papel de monitorar a participação dos professores.

A categoria monitoramento surgiu dos dados, na fase de codificação inicial e axial, ratificada pelos documentos disparados pela SEDUC/MT, como uma das definições da governança, descrita nas diretrizes estaduais para a formação continuada, cujos passos deveriam ser seguidos, considerados essenciais para atingir a qualidade da formação continuada, pelas equipes regionais de formação/DREs, dentre elas: “o diagnóstico das demandas formativas, a oferta e a mediação da formação continuada, bem como, o monitoramento e a avaliação da execução das formações, em conjunto com a equipe central [...]” (Mato Grosso, 2001, p. 16).

Visando contribuir para o fechamento desta tese, retomamos as ideias de Gatti (2020) ao dizer que a formação continuada é política quando se coloca na perspectiva da emancipação, tanto do formador quanto do professor. Nessa abordagem, ela oferece instrumentos de discussão, argumentação e escolhas para a vida e para o trabalho.

O processo de monitoramento pode gerar ciclos fechados de reforço e somente algumas partes ou alguns elementos do sistema adquirem uma centralidade e importância, podendo causar o fracasso do sistema como um todo e a sua decadência.

Para que isso não aconteça, entendemos que os processos de formação devem ser contínuos, pautados em uma perspectiva de relação pedagógica aberta, de interação e de integração, o que, para qualquer sistema, é muito importante, pois nenhum existe isoladamente. Os sistemas e seus subsistemas evoluem, inovam e mudam quando todos participam, são ouvidos e integram o poder decisório, considerando a retroalimentação e a recursividade.

REFERÊNCIAS

AHEARN, L. M. Language and agency. **Annual Review of Anthropology**, v. 30, p. 109–137, 2001.

ALVES FILHO, M. Jornal da UNICAMP. Notícias: **Base Curricular é conservadora, privatizante e ameaça autonomia, avalia especialistas, 2017**. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2017/12/04/base-curricular-e-conservadora-privatizante-e-ameaca-autonomia-avaliam> . Acesso em: 11 mar. 2023.

ARTUZO, C. Z. **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 (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Linguística, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2022.

BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar. *Dossiê: Globalização e educação: precarização do trabalho docente*. **Educ. Soc.**, v. 25, n. 89, dez, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400002>. Acesso em: 22 ago. 2023.

BALL, S. J. Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade**, v. 35, n. 2, p. 37–55, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/15865>. Acesso em: 22 ago. 2023.

BARRETO, E. S. de S.; MITRULIS, E. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no País. Ensino Básico. **Estudos Avançados**, v. 15, n. 42, ago/2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/K6mBgJwFvzgyhHkNrBbPfNF/?lang=pt>. Acesso em: 28 out. 2021.

BARTON, D.; LEE, C. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. Tradução: Milton Camargo Mota. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BEHRENS, M. A. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Educação**, v. 30, n. 3, 2008. Recuperado de <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2742>.

BEHRENS, M. A. **Paradigma da complexidade**. Metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BEVILAQUA, R. Novos estudos do letramento e multiletramentos: divergências e confluências. **RevLet – Revista Virtual de Letras**, v. 5, n. 1, jan./jul., 2013. Disponível em: <http://revlet.com.br/artigos/175.pdf>. Acesso em: 22 set. 2021.

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**, v.

16, p. 32–51, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/hipertextus/article/view/247920>. Acesso em: 27 ago. 2023.

BRAGA, J. de C. F.; GOMES JUNIOR, R. C.; SOARES MARTINS, A. C. Aprendizagem móvel no contexto de formação continuada: um estudo sobre affordances emergentes de interações de professores de inglês via WhatsApp. **Polifonia**, [S. l.], v. 24, n. 35/1, p. 50–72, 2017. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/6033>. Acesso em: 25 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Decenal de Educação para Todos - 1993-2003**. Brasília: MEC, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394/1996**, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação - LDB. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Programa Nacional de Informática na Educação – PROINFO**. Brasília, 2017. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/proinfo/sobre-o-plano-ou-programa/sobre-o-proinfo>. Acesso em: 19 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 3 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 20 de dezembro de 2019.

BRASIL. CNE. **Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica**. 3ª Versão do Parecer, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2019/124721-texto-referencia-formacao-de-professores/file>. Acesso em: 8 jul. 2021.

BUZATO, M. E. K. Letramentos Digitais e Formação de Professores — IEL/UNICAMP. **III Congresso Ibero-Americano EducaRede: Educação, Internet e Oportunidades**. Memorial da América Latina, São Paulo, BRASIL, 29 a 30 de maio de 2006. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/242229367_Letramentos_Digitais_e_Formacao_de_Professores. Acesso em: 13 set. 2021.

BUZATO, M. E. K. Inclusão digital como invenção do cotidiano: um estudo de caso. **Rev. Bras. Educ.**, v. 13, n. 38, ago, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000200010>. Acesso em: 4 out. 2021.

CAPRA, F. **A Teia da Vida**: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. Tradução: Newton Roberval Eichenberg. São Paulo: Editora Cultrix, 1996.

CASTELLS, M. **O caos e o progresso**. Entrevistadora Kelli Lynn Boop. Portal do Projeto Software Livre do Brasil, 2005. Disponível em <https://www.extraclasse.org.br/geral/2005/03/o-caos-e-o-progresso/>. Acesso em: 20 abr. 2022.

CHARMAZ, K. **A Construção da Teoria Fundamentada: guia prático para análise qualitativa**. Porto Alegre: Artmed; 2009.

CHARMAZ, K. Constructivist grounded theory. **The Journal of Positive Psychology**, v. 12, n. 3, p. 299–300, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/17439760.2016.1262612>.

COPELLO, V. M.; TONELLI, M. J. Grounded Theory: Passo a passo e questões metodológicas na prática. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 21, n. 5, p. 1–29, 2020. DOI: <http://doi.10.1590/1678-6971/eRAMG200130>.

COSCARELLI, C. V. Perspectivas Culturais de uso de Tecnologias Digitais e a Educação. **Revista Brasileira de Alfabetização, ABALF**, Belo Horizonte, MG, v. 1, 2018. Disponível em: www.alvalf.org.br Acesso em: 3 jul. 2019.

CUNHA, E. V. R.; GARSKE, L. M. N. Sentidos de formação continuada de professores para o CEFAPRO em Mato Grosso: a performatividade como a (boa) qualidade da educação. **Dossiê: Políticas de Currículo e Docência: significados, impasses e desafios no contexto Iberoamericano**. 2018. Disponível em: <https://revistas.unisinis.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.221.03>. Acesso em: 22 ago. 2023.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. (1925-1995). **Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia**, v. 1. Tradução: Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. (2ª reimpressão, 2000) (Coleção TRANS). Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6513185/mod_resource/content/1/Mil%20plato%CC%82s%20capitalismo%20e%20esquizofrenia%20Vol%201%20by%20Gilles%20Deleuze%20%28z-lib.org%29.pdf. Acesso em: 5 out. 2021.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Rizoma**. Territórios de Filosofia, 2018. Disponível em: https://www.academia.edu/36445763/Territ%C3%B3rios_de_Filosofia_Rizoma_Gilles_Deleuze_e_F%C3%A9lix_Guattari . Acesso em: 5 out. 2021.

ESTEVES NETO, H. **PROINFO e seus desafios: a política de informática educativa em Mato Grosso**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2008.

ESTRADA, A. Os fundamentos da teoria da complexidade em Edgar Morin. **Akrópolis** Umuarama, PR, v. 17, n. 2, p. 85–90. abr/jun. 2009. Disponível em: <http://revistas.unipar.br/akropolis/article/viewFile/2812/2092>. Acesso em: 2 fev. 2020.

FADINI, K. A. **Formação Inicial de Professores de Inglês do e para o século XXI: os papéis da língua inglesa e da tecnologia digital**. Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

FRAGOSO, S.; RECUERO, R.; AMARAL, A. **Métodos de pesquisa para internet**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

FREITAS, M. T. Letramento Digital e Formação de Professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, p.335–352 dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/N5RryXJcsTcm8wK56d3tMt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 set. 2021.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1987.

GALLARDO, B. C. Comunicação **Transnacional no Facebook**: uma análise discursiva de identidades digitais de professores de língua estrangeira em formação. Doutorado em Linguística Aplicada. Universidade Estadual de Campinas, Campina, SP, 2013.

GALLARDO, B. C.; OLIVEIRA, W. C. D. Considerações sobre a formação do professor de inglês em um mundo globalizado. **Revista Entrepalavras**, v. 8, p. 300–319, 2018.

GATTI, B. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. Impactos da Pandemia. **Estudos Avançados**, v. 34, n. 100, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2020.34100.003>. Acesso em: 9 dez. 2023.

GATTI, B.; AMARAL, T. B.; MEDRADO, J. Formação do Professor no PROFORMAÇÃO: unindo a Teoria e a Prática no Sistema de Educação a Distância. In: MARFAN, M. A.(org). **Painéis [do] Congresso de Qualidade na Educação**: formação de professores. Brasília: MEC/SEF, Paineis 7, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/simp_7a11.pdf. Acesso em: 25 out. 2021.

GLASER, B. G. **The grounded theory perspective**: its origins and growth. Mill Valley, CA: Sociology Press, 2016.

GLASER, B. G.; STRAUSS, A. L. **The discovery of grounded theory**: strategies for qualitative research. New Jersey: Aldine Transactions, 1967 [2006].

GOBATTO, M. R. Formação continuadano estado de Mato Grosso no contexto das políticas públicas educacionais. **Laplage em Revista**, Sorocaba, SP, v. 1, n. 2, maio-ago., 2015. p. 107–118. Disponível em: <https://laplageemrevista.editorialaar.com/index.php/lpg1/article/view/206/171>. Acesso em: 5 out. 2021.

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, MG, v. 5, n. 1, p. 30–47, jan./jun. 2014.

GONZÁLEZ DE GÓMEZ, M. N. Os vínculos e os conhecimentos: pensando o sujeito da pesquisa trans-disciplinar. In: ENANCIB, 5., 2003. **Anais...** Belo Horizonte: Escola de Ciência da Informação/UFGM, 2003.

GOMES JUNIOR, R. C.; SILVA, L. de O.; PAIVA, V. L. M. de O. e. Tecnologias digitais para aprender e ensinar inglês no Brasil. **Texto Livre**, Belo Horizonte, v. 15, p. e38008, 2022. DOI: 10.35699/1983-3652.2022.38008.

GOODWIN, B. **Las manchas del leopardo**. La evolución de la complejidad. Tusquets, Barcelona, 2002.

GRUBERT, R.; SANTOS, D. A.; GALLARDO, B. C. Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na escola para a/além da aula de língua estrangeira. **Nemityra**, v. 3, p. 87–97, 2021. <https://doi.org/10.47133/NEMITYRA2021108>.

HARARI, Y. N. **21 lições para o século 21**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

HOBOLD, M. S. Desenvolvimento profissional dos professores: aspectos conceituais e práticos. **Práxis Educativa** [S. l.], v. 13, n. 2, p. 425–442, 2017 [2018]. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.13i2.0010.

HOLLAND, J. *Emergence: from chaos to order*. Massachusetts: Perseus Books, 1995.

KERSCH, D. F.; COSCARELLI, C. V.; CANI, J. B. (org.). **Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

KOBAYASHI, E.; GALLARDO, B. C. Nível de proficiência em inglês de professores em formação inicial: um estudo sobre a visão de docentes de um curso de Letras e de especialistas da área. **Revista do GEL**, Araraquara, SP, v. 18, p. 66–87, 2021.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. New literacies – changing knowledge and classroom learning. United Kingdom: Open University Press, 2003.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Sampling “the new” in new literacies. In: LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. (Ed.). **A new literacies sampler**. New York: Peter Lang, 2007. p. 1–24.

LARSEN-FREEMAN, D. Chaos/complexity science and second language acquisition. **Applied Linguistics**, v. 18, n. 2, p. 141–165, 1997. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/applin/18.2.141>. Acesso em: 3 jul. 2019.

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

LEFFA, V. J. A. Linguística Aplicada e seu compromisso com a sociedade. Trabalho apresentado no **VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte: UFMG, 7-11 de outubro, 2001.

LEMO, A. Dataficação da vida. Civitas. **Revista de Ciências Sociais**, v. 21, n. 2, p. 193–202, 2021.

LEMO, A. **Plataformas, dataficação e performatividade algorítmica (PDPA): desafios atuais da cibercultura**. In Prata, Nair; Pessoa, Sonia C. (Orgs). Fluxos Comunicacionais e Crise da Democracia. São Paulo: Intercom, 2020. p 117–126.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. São Paulo: Loyola, 1994.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

LUDOVICO, Francieli Motter; NUNES, Mariana Backes; BARCELLOS, Patrícia da Silva Campelo Costa. Trajetórias de uma Professora de Língua Inglesa em Ensino Remoto Emergencial. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-6398202117884>. Acesso em 10 de set de 2023.

LUPPI, M. A. R.; BEHRENS, M. A.; SÁ, R. A. de. Introdução a pesquisa sobre formação de professores fundamentada no pensamento complexo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 28, n. 2, p. 188–215, 2021. <https://doi.org/10.18764/2178-2229.v28n2.202123>.

MACIEL, R. F. Globalização, reformas educacionais e ensino de línguas: colaboração de pesquisa, Brasil/Canadá. *Interfaces Brasil/Canadá (Impresso)*, v. 12, p. 253-270, 2011.

MACIEL, R. F. Políticas linguísticas, conhecimento local e formação de professores de línguas. In: NICOLAIDES, C. *et al.* (Org.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

MACIEL, R. F. Letramento crítico das políticas linguísticas e a formação de professores de línguas. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Org.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. 1. ed. Campinas, SP, v. 1, p. 101–114, 2014.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999.

MASSIP-BONET, À. A Linguagem como Sistema Adaptativo Complexo: Rumo a uma Linguística Integrativa. In: Massip-Bonet, À., Bastardas-Boada, A. (eds) **Complexity Perspectives on Language, Communication and Society**. Entendendo Sistemas Complexos. Springer, Berlim, Heidelberg, 2013. Disponível em: https://doi.org/10.1007/978-3-642-32817-6_4. Acesso em: 27 dez. 2022.

MARTINS, A.; BRAGA, J. Caos, complexidade e Linguística Aplicada: diálogos transdisciplinares. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Campo Grande, v. 7, n. 2, p. 215–235, 2007.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Escola Ciclada de Mato Grosso**: novos tempos e espaços para ensinar-aprender a sentir, ser e fazer. Cuiabá: SEDUC, 2000.

MATO GROSSO. **Programa de Formação continuada “Sala de Professor”** - Núcleo de Programas Educacionais de Formação à Distância e Continuada // NPE-FDC/SDF. Cuiabá, 2003.

MATO GROSSO. **Projeto Sala de Professor**. Cuiabá, 2006.

MATO GROSSO. IOMAT. Decreto n. 1.395 de 16 de junho de 2008. **Diário Oficial n. 24854**. Cuiabá, 2008.

MATO GROSSO. SEDUC. CEE. Assembleia Legislativa. SINTEP.UNDIME. AME. Cuiabá, 2009. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pee/mt_pee.pdf. Acesso em: 28 out. 2021.

MATO GROSSO. **Projeto Sala de Professor**. Parecer Orientativo nº 01/2010 referente ao Desenvolvimento do Projeto Sala de Professor para o ano de 2010 – SUFP, 2010.

MATO GROSSO. **Orientações Curriculares de Mato Grosso**. Cuiabá-MT: SEDUC, 2010.

MATO GROSSO. **Projeto Sala de Educador:** Parecer orientativo. SUFP – Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Parecer Orientativo no 01/2011 referente ao Desenvolvimento do Projeto Sala de Educador para o ano de 2011, 2011.

MATO GROSSO. **Projeto Sala de Educador:** Parecer orientativo 2012. Parecer Orientativo referente ao Desenvolvimento do Projeto Sala de Educador para o ano de 2012, 2011.

MATO GROSSO. **Projeto Sala de Educador.** Parecer Orientativo n. 01/2013 referente ao Desenvolvimento do Projeto Sala de Educador para o ano de 2013, 2013.

MATO GROSSO. **Projeto Sala de Educador.** Parecer Orientativo no 01/2014 referente ao Desenvolvimento do Projeto Sala de Educador para o ano de 2014, 2014.

MATO GROSSO. SEPLAG. **TRANSFORMA MATO GROSSO.** Taques anuncia programa com R\$ 3 bilhões em ações para o Estado. Disponível em <http://www.seplag.mt.gov.br/index.php?pg=ver&id=2284&c=38>. Acesso em: 10 out. 2021.

MATO GROSSO. **Projeto Sala de Educador.** Orientativo, 2015.

MATO GROSSO. **Portaria 102 nº 102/2015/GS/SEDUC/MT.** 2015.

MATO GROSSO. **Portaria nº 161/2016/SEDUC.** Orientativo para Formação e Desenvolvimento Profissional e o Projeto de Estudos e Intervenção Pedagógica (PEIP) nas Escolas Estaduais de Mato Grosso, 2016.

MATO GROSSO. **Programa Pró-escolas Formação.** SUFP, 2017.

MATO GROSSO. **Programa Pró-escolas Formação - PEF.** SUFP, 2018.

MATO GROSSO. **Orientativo do Projeto de Formação da/na Escola.** Secretaria Adjunta de Gestão Educacional Superintendência de Políticas de Desenvolvimento Profissional, 2019.

MATO GROSSO. **Orientativo Projeto Sala de Educador:** Escola. Secretaria Adjunta de Gestão Educacional. Superintendência de Políticas de Desenvolvimento Profissional, 2020.

MATO GROSSO. **Formação continuada Online para Professores da Rede Estadual de Educação.** Cuiabá, 2020.

MATO GROSSO, CEE. Resolução Normativa nº 003/2020-CEE/MT. **DO nº 27.775**, de 19 de junho de 2020.

MATO GROSSO. SEDUC. **Cartilha.** Como utilizar o Microsoft Teams. Material de Apoio. Volta às Aulas - Cartilha Teams. Aprendizagem Conectada. Disponível em: <https://www.aprendizagemconectada.mt.gov.br> >. Acesso em: 5 dez. 2020.

MATO GROSSO. **Diretrizes para a formação continuada dos profissionais da educação básica da rede de ensino do estado de Mato Grosso,** Cuiabá: SEDUC, 2021.

MATO GROSSO. IOMAT. Lei n. 11.668, de 11 de janeiro de 2022 – p. 02. **Diário Oficial n. 28.161.** Cuiabá, 2022.

MATO GROSSO. IOMAT. Decreto n. 1.258 de 18 de janeiro de 2022. – p. 09. **Diário Oficial n. 28.166**. Cuiabá, 2022.

MATO GROSSO. IOMAT. Decreto n. 1.293, de 15 de fevereiro de 2022 – p. 40. **Diário Oficial n. 28.186**. Cuiabá, 2022.

MATO GROSSO. **Plano de Formação dos Profissionais da Educação – MT**. Edição nº 01. Cuiabá, 2023.

MAY, T. **Pesquisa social**: questões, métodos e processo. Porto Alegre, Artmed, 2004.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T.; MONTE MÓR, W. Conhecimentos de Línguas Estrangeiras. Brasília: MEC, p. 87-132, 2006 In: BRASIL, MEC. **Orientações curriculares para o ensino médio** – OCEM (volume 1). Linguagens, códigos e suas tecnologias. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 15 set. 2021.

MELLO, Â. R. C. de. **Uma política educacional para Jovens e Adultos em Mato Grosso**: adaptabilidade e conformação social. Cuiabá: Editora UFMT, 2018.

MELLO, A. R. C. de; SILVA, A. P. de P.; TABORDA, C. R. B. Aspectos da política de formação continuada de professores implementada pelos CEFAPROs de Mato Grosso. **Revista Educação Em Questão**, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.21680/1981>. Acesso em: 7 maio 2023.

MOITA LOPES, L. P. **Identidades Fragmentadas** – a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Discursos de identidades**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MOITA LOPES, L. P. **Da aplicação da Linguística à Linguística Aplicada INdisciplinar**. 2010. Disponível em: <https://ufscdeutsch2010.files.wordpress.com/2010/10/nps156.pdf> . Acesso em: 23 set. 2022.

MORAES, R.; GALIAZZI, M.C. Análise Textual Discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência e Educação**, v. 12, n. 1, p. 127 a 128, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/wvLhSxkz3JRgv3mcXHBWSXB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 dez. 2022.

MORIN, E. **Introdução a pensamento complexo**. 4. ed. Porto Alegre, Editora Sulina, 2000.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

MORIN, E. **Reformar o pensamento**. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução: Eliane Lisboa. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2005.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2010.

MORIN, E. **Ciência com Consciência**. Tradução: Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Doria. Ed. Revista e modificada pelo autor. 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 5. ed. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2015.

MORIN, E. **Edgard Morin**: as certezas são uma ilusão. Fronteiras do Pensamento. Entrevista (Revista Eletrônica). Abril de 2020. Disponível em: www.fronteiras.com/entrevistas/edgar-Morin-as-certezas-sao-uma-ilusao. Acesso em: 15 abr. 2020.

MORIN, E. **O método 1**. A natureza da natureza, 2. ed. Tradução: Maria Gabriela de Bragança. Ed. Sulina, 1977. Disponível em: <https://docplayer.com.br/12424337-O-metodo-1-a-natureza-da-natureza.html>. Acesso em: 17 out. 2021.

NEVES, C. Explorando as potencialidades da complexidade para o estudo das políticas públicas em educação: o exemplo da União Europeia. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, SP, v. 25, n. 1, p. 19–37, 2021. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/6377/637767015003/>. Acesso em: 15 maio 2022.

NICOLA, R. de M. S.; BEHRENS, M. A. Contribuições da teoria da complexidade para a inovação no planejamento pedagógico do ensino superior. **Revista Diálogo Educacional**, v. 17, n. 52, p. 357–386, 2017. <http://dx.doi.org/10.7213/1981-416X.17.052.DS03>.

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

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009. p. 25–46.

NÓVOA, A.; ALVIM, Y. C. Os Professores depois da Pandemia. Dossiê -Democracia, Escola e Mudança Digital: Desafios da Contemporaneidade. **Educ. Soc.**, Campinas, SP, v. 42, e249236, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.249236> . Acesso em: 31 jul. 2022.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, R. A. Complexidade e qualidade na educação linguística. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, RS, v.14, n.1, p. 223-244, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15385> . Acesso em: 30 set. 2018.

OLIVEIRA, M. E. de; PARREIRAS, V. A. Formação ao Longo da Vida (FLV) de professores de Língua Portuguesa: agenciamentos e possibilidades. **Dialogia**, São Paulo, n. 40, p. 1–17, e21100, jan./abr. 2022. <https://doi.org/10.5585/40.2022.21100>.

OLIVEIRA, T. L. F. da F.; BEHRENS, M. A.; PRIGOL, E. L. Formação docente on-line à luz do paradigma da complexidade. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, SP, v. 15, n. 4, p. 1888–1902, 2020. DOI: 10.21723/riaee.v15i4.13065.

OPITZ, C. Language destabilization and (re-)learning from a Complexity Theory perspective: Timescales and patterns across four studies. In: ORTEGA, L.; HAN, Z. **Complexity Theory and Language Development**: In celebration of Diane Larsen-Freeman. John Benjamins Publishing Company, 2017. p. 163–189.

ORTEGA, L.; HAN, Z. H. Complexity Theory and Language Development. In: **Celebration of Diane Larsen-Freeman**. John Benjamins Publishing Company, 2017. Disponível em: <https://www.jbe-platform.com/content/books/9789027264961>. Acesso em: 23 mar. 2019.

PAIVA, V. L. M. de O. e. **Caleidoscópio**: fractais de uma oficina de ensino aprendizagem. Memorial apresentado para concurso de Professor Titular na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, 2002.

PAIVA, V. L. M. de O. Modelo fractal de aquisição de línguas In: BRUNO, F.C. (Org.) **Reflexão e Prática em ensino/aprendizagem de língua estrangeira**. São Paulo: Editora Clara Luz, p. 23–36. 2005.

PAIVA, V. L. M. de O. **Manual de Pesquisa em estudos linguísticos**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

PAIVA, V. L. M. O.; GOMES JUNIOR, R. C. Viagens de aprendizagem: um estudo de metáforas em narrativas de aprendizagem de inglês. In: **Journeys of learning**: a study of metaphors from English language learning histories. Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG – Belo Horizonte – Minas Gerais – Brasil, 2015. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo>. Acesso em: 15 set. 2018.

PAIVA, V. L. M. O.; NASCIMENTO, M. (orgs.). **Sistemas Adaptativos Complexos: Língua(gem) e Aprendizagem**. Campinas, SP: Pontes, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tla/v51n2/a12v51n2.pdf>. Acesso em: 6 maio 2020.

PARREIRAS, V.A. **A sala de aula digital sob a perspectiva dos sistemas complexos**: uma abordagem qualitativa. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/ALDR-69TQ6C>. Acesso em: 30 jul. 2023.

PENNYCOOK, A. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 67–84.

PEREIRA, P. R. F.; ARAÚJO, D. L. de. Representações de professores sobre ensino remoto na transição das aulas presenciais às remotas on-line. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 11, n. 3, e2265, p. 233–254, set.-dez./2021. DOI: 10.22168/2237- 6321-32265.

POELL, T.; NIEBORG, D.; VAN DIJCK, J. Platformisation. **Internet Policy Review**, v. 8, n. 4, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.14763/2019.4.1425> . Acesso em: 26 abr. 2023.

POMBO, O. Epistemologia da interdisciplinaridade. In: POMBO, O. **Interdisciplinaridade, humanismo, universidade**. Porto, Portugal: Campo das Letras, 2004. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/investigacao/pontofinal.pdf>. Acesso em: 23 set. 2022.

PONCHIROLI, O. **A Teoria da Complexidade e as Organizações**. Diálogo Educ., Curitiba, v. 7, n. 22, p. 81-100, set./dez., 2007. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/207086734.pdf>. Acesso em: 15 out. 2021.

PRIGOL, E. L.; BEHRENS, M. A. Teoria Fundamentada nos Dados. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 3, e84611, 2019.

PRIGOL, E. L. **Pensamento Complexo e Transdisciplinar**: ecologia dos saberes docentes na prática pedagógica. Tese (Doutorado em Educação). PUC/Curitiba-Paraná, 2018.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o Papel da Linguística Aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 149–168.

RAVAGNOLI, N. C. S. R. **A anomia em um curso de formação contínua de professores de inglês da escola pública**: um olhar complexo. Tese (Doutorado), PUC, São Paulo, 2017.

RDNEWS – Portal de Notícias de MT. Entrevista especial: **Meta é ter educação de Mato Grosso entre as 5 melhores do país até 2032, diz secretário**. (14 de janeiro de 2023). Disponível em: <https://www.rdnews.com.br/entrevista-especial/conteudos/170120>. Acesso em: 22 abr. 2023

REVISTA SABERES EM REDE. **CEFAPRO/Cuiabá-MT**. Cuiabá: Cefapro, ano 1, n.1, jul./dez., 2012. Disponível em: <http://www.cefapro cuiaba.com.br/revista/up/revista%20saberes%20em%20rede-1.pdf>. Acesso em: 27 out. 2021.

ROCHA, S. A. da. **Os professores leigos e o Proformação**: uma alternativa possível a partir do projeto piloto de Mato Grosso. Marília, SP, 2001.

ROGERS, E.M. *Diffusion of Innovations* – 5th ed. New York: Free Press, 2003.

ROJO, R. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

ROMANCINI, R. Colin Lankshear e Michele Knobel: Aprendizagem social e novas tecnologias. **Comunicação & Educação**, v. 20, n. 1, p. 91–103. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v20i1p91-103>. Acesso em: 15 set. 2021.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte”. **Diálogos Educacionais**, v. 6, n. 6, p. 37–50, 2006. Disponível em: <https://docente.ifrn.edu.br/albinonunes/disciplinas/pesquisa-em-ensino-pos.0242-posensino/romanowski-j.-p.-ens-r.-t.-as-pesquisas-denominadas-do-tipo-201cestado-da-arte201d.-dialogos-educacionais-v.-6-n.-6-p.-37201350-2006/view>. Acesso em: 20 fev. 2021.

SANTANA, V. S. **O pensamento complexo como subsídio na formação pedagógica continuada on-line**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) –Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, Curitiba, 2020.

SANTOS, L. I. S. **Crenças acerca da inclusão da língua inglesa nas séries iniciais: quanto antes melhor?** Cuiabá, MT. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Mato Grosso, 2005. 230 p.

SANTOS, L. I. S. **Língua inglesa em anos iniciais do ensino fundamental: fazer pedagógico e formação docente**. São José do Rio Preto, 2009.

SANTOS, L. I. S. **Línguas adicionais para crianças: possibilidades teórico-práticas**. SANTOS, L. I. S.; TONELLI, J. R. A.; JUSTINA, O. D. (orgs.). Cáceres, MT: Editora UNEMAT, 2021. Disponível em <http://portal.unemat.br/?pg=site&i=editora&m=cadastros-de-obras&c=linguas-adicionais-para-criancas-possibilidades-teorico-praticas>. Acesso em: 13 dez. 2023.

SANTOS, L.; RAMOS, R.; PEREIRA, S. Educação básica no estado de Mato Grosso, Brasil: a construção e divulgação das orientações curriculares da área de linguagens. **Fórum Linguístico**, maio 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/figure/Figura-01-Mapa-dos-CEFAPROs-MT_fig1_314414992. Acesso em: 26 abr. 2021.

SEBA, A. L. D. V. **Entre adaptações e complexidades: um estudo sobre o processo de ensino de língua estrangeira mediado por tecnologias digitais em uma escola do campo no município de Cáceres-MT**, Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade do Estado de Mato Grosso Carlos Alberto Reyes Maldonado. Cáceres, MT, 2020.

SEBA, A. L. D. V. ; GALLARDO, B. C. ?Isso não é Tumblr?: posturas críticas de internautas sobre o posicionamento de uma Youtuber em um tutorial para a plataforma Tumblr. **Revista Entrepalavras**, v. 11, p. 1–21, 2021.

SILVA, R. de S. **As Tecnologias digitais e seus efeitos nas práticas de língua(gem): um estudo na perspectiva dos sistemas adaptativos complexos**. Cáceres/MT: UNEMAT, 2017.

SILVA, V. **A dinâmica caleidoscópica do processo de aprendizagem colaborativa no contexto virtual: um estudo na perspectiva da complexidade/caos**. Tese (Doutorado), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

SILVA, A .P. P. N. da; SOUZA, R. T. de; VASCONCELLOS, V. M. R. de. O Estado da Arte ou o Estado do Conhecimento. **Educação**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 1–12, set.-dez. 2020.

SILVA, N. M. e. Escolas, complexidade e estratégias de liderança e gestão, **Em linha**. [S.l.]: [s.n.], 2016. 166 p. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.2/6270>. Acesso em: 10 nov. 2021.

SILVA, W. A. G. P. M.; BORGES, E. F. do V. Pensamento Complexo e Desenvolvimento do Professor de Línguas: Interconexões entre os Sistemas de Ensino e de Aprendizagem, **II Ciclo de Debates GTFELA**, Trabalho Completo, 2021.

SILVA, W. A. G. P. M. MATOS, M. C. V. S.; RABELO, J. A. de A. Trajetórias de aprendizagem, aconselhamento linguageiro e teoria da complexidade. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 15, n. 3, p. 681–710, set. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v15n3/1984-6398-rbla-15-03-00681.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2019.

SILVA, V. **A dinâmica caleidoscópica do processo de aprendizagem colaborativa no contexto virtual**: Um estudo na perspectiva da complexidade/caos. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

SOARES, D. Introdução à linguística aplicada e sua utilidade para as pesquisas em sala de aula de língua estrangeira. Texto resultado do I Simpósio de Estudos Filológicos e Lingüísticos. **CiFEFiL**. Rio de Janeiro. 2008. Capítulo 1, p. 45–65.

SOUZA, V. V. S. Ambientes virtuais de aprendizagem à luz do Paradigma da Complexidade: interface, affordances e equifinalidade. **Rev. Bras. Linguist. Apl.** [online]. 2013, v.13, n. 2, p. 577–602. Epub June 11, 2013. ISSN 1984-6398. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbla/v13n2/aop0713.pdf>. Acesso em: 29 set. 2020.

STRAUSS, A. L.; CORBIN, J. (Eds). **Basics of qualitative research**: grounded theory, procedures and techniques. Newbury: SAGE, 1990. Disponível em: <https://genderopen-develop.ub.hu-berlin.de/bitstream/handle/25595/12/whatsnew7.pdf?sequence=1>. Acesso em 10 nov. 2022.

TAVARES, K. C. do A.; GUIMARÃES, J. P. Feedback na educação não formal de português durante a pandemia da COVID-19. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 11, n. 3, e2310, p. 90–113, set.-dez./2021. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/66255/1/2021_art_kcatavaresjpguimaraes.pdf. Acesso em: 5 set. 2023.

TAYLOR, S.; BODGAN, R.; DEVOUT, M.. **Introduction, to qualitative research methods**: a guidebook and resource. 4. Ed. New Jersey: Wiley, 2016.

VAN LIER, L. **Interaction in the Language Curriculum**: awareness, autonomy e authenticity. London and New York: Longman, 1996.

VAN LIER, L. Approaches to Observation in Classroom Research: Observation from an Ecological Perspective. **TESOL Quarterly**, n. 31. p. 783–787, 1997.

VARELA, A. ALMT (19 de agosto de 2021). **Reordenamento da rede pública de ensino é tema de audiência pública**. Disponível em: <https://www.al.mt.gov.br/midia/texto/reordenamento-da-rede-publica-de-ensino-e-tema-de-audiencia-publica/visualizar>. Acesso em: 20 ago. 2021.

VIEIRA, E. J.; GONÇALVES, C. Teoria da Complexidade em Organizações. **Nucleus**, v.14, n.2, out, 2017. Disponível em: DOI:10.3738/1982.2278.2795. Acesso em: 4 jul. 2021.

WEAVER, P. A. **Simple view of “Complexity” in project management**. p. 1–13, 2007. Disponível em: <http://www.mosai-cprojects.com.au/resources.html>. Acesso em: 10 mar. 2022.

WALDROP, M. M. **Complexity**: the emerging science at the edge of order and chaos. New York: Simon & Schuster Paperbacks, 1992.

WARSCHAUER, M. Technology and social inclusion: rethinking the digital divide. Massachusetts: MIT Press, 2003. *In*: VIANA, M. A. P. **Internet na Educação**: Novas Formas de Aprender, Necessidades e Competências no Fazer Pedagógico. Ponto de Acesso, Salvador, v. n. 2, p. 170-174, ago./set., 2008. Disponível em <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaici/article/view/3022/2178>. Acesso em: 13 set. 2021.

APÊNDICE A – PROJETOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE 2003 A 2022

ANO	TÍTULO	CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA	OBJETIVO	ORIENTAÇÕES
2003 a 2005	PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA “SALA DE PROFESSOR”	(...) a formação continuada deve estar fundamentada na Proposta Política Pedagógica e no Plano de Desenvolvimento Escolar conforme o artigo 11 da Resolução 262/02 CEE/MT. Tal formação tem como princípio o fortalecimento da identidade profissional e pessoal dos professores e está embasada no desenvolvimento de habilidades e competências na arte de ensinar e aprender (p. 4)	Possibilitar aos professores da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, incluindo a EJA, oportunidades de desenvolver suas potencialidades e qualificar o desempenho no trabalho através da criação de grupos de formação continuada, articulada com o Projeto Político Pedagógico/PPP da escola, regulamentado no Plano de Desenvolvimento Escolar/PDE, considerando o contexto em que se dá a ação. (07)	Programa este que visa propiciar o desenvolvimento de competências e habilidades básicas exigidas na profissionalização docente, conforme afirma Perrenoud (2000, p. 20), refere-se ao trabalho coletivo, utilização de novas tecnologias e de gerenciamento da autoformação. A estas três somam-se às competências de leitura e de escrita por estas serem pressupostos conceituais e procedimentais indispensáveis ao processo de aprender e ensinar (p. 06) Estimular o professor a se constituir leitor e escritor: Desenvolver uma cultura pedagógica em que o professor seja incentivado a registrar sua reflexão por escrito, discutir e analisar coletivamente sua ação docente, reorganizar a ação docente, experienciando-a reflexivamente, ajudando-os a assumirem, com responsabilidade, a própria formação continuada.
2006 a 2007	PROJETO SALA DE PROFESSOR	Nessa compreensão a formação continuada passa a ser vista como uma forma de aprendizagem permanente e processual. Aprendizagem esta, legitimada a partir da ação profissional e do desenvolvimento dinâmico de atividades profissionais significativas e continuadas. A proposta de formação continuada dos professores da rede está pautada em dois pontos fundamentais: o da garantia de uma escola enquanto espaço de transformações educativas permanentes e do desenvolvimento de formação dos professores (p. 7-8)	Construir o Projeto de Formação Continuada da Escola articulado ao Projeto Político Pedagógico/Plano de Desenvolvimento Escolar. ❖ Fortalecer a escola enquanto espaço de formação dos professores, a fim de desenvolver suas potencialidades e qualificar o desempenho no trabalho, por meio da organização de Grupos de Estudos, construindo um comprometimento coletivo com o processo de ensino e aprendizagem. (p. 09)	Estimular o professor a se constituir leitor e escritor: Desenvolver uma cultura pedagógica em que o professor seja incentivado a registrar sua reflexão por escrito, discutir e analisar coletivamente sua ação docente, reorganizar a ação docente, experienciando-a reflexivamente, ajudando-os a assumirem, com responsabilidade, a própria formação continuada. Ações: Incentivar diariamente a prática de leitura literária entre os participantes dos grupos de

ANO	TÍTULO	CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA	OBJETIVO	ORIENTAÇÕES
				estudos. Propor e oportunizar escrita, leitura espontânea de textos com divulgação entre os parceiros (à escolha dos envolvidos no processo) que possibilitarão o desenvolvimento das competências: leitora, escritora, trabalho em equipe e gerenciamento de autoformação. ❖ Elaborar sequências didáticas para estudos, ensino e aprendizagem pautando-se em teóricos que tratam desse assunto. ❖ Praticar a competência de elaborar textos objetivos e reflexivos sobre sequências didáticas, planos, programas e projetos técnicos, didáticos e pedagógicos analisados, embasando-se em teóricos
2008	PROJETO SALA DE PROFESSOR	Sala de Professor visa transformar a Escola em lócus de formação, possibilitando ao coletivo de professores estudarem e refletirem, aprofundando seus conhecimentos teórico-metodológicos, e buscar soluções para necessidades de intervenção na prática pedagógica dos professores no ato de ensinar.	O Projeto Sala de Professor constitui-se em um trabalho voltado à formação continuada, que tem como objetivo fortalecer a escola enquanto espaço de formação por meio da organização de grupos de estudos para a construção de um comprometimento coletivo com o processo de ensino e aprendizagem e contribuir para a superação do déficit da qualidade do ensino público.	A elaboração do projeto contempla duas dimensões: Núcleo Comum e Núcleo Específico. O núcleo comum deve contemplar as temáticas referentes à organização pedagógica [...]. O Núcleo Específico contempla temáticas referentes à especificidade do trabalho das áreas do conhecimento. (p.03)
2009	PROJETO SALA DE PROFESSOR	É um projeto de formação continuada em serviço que busca o fortalecimento da escola enquanto espaço formativo, por meio da organização de grupos de estudos para a construção de um comprometimento coletivo com o sucesso de ensino e de aprendizagem.	Fortalecimento do Projeto Político Pedagógico da escola, a partir de proposições sistematizadas, planejamento, reflexão e busca de conhecimentos e ações que visem a melhoria do fazer pedagógico.	O projeto deve contemplar duas dimensões: Temáticas referentes à organização pedagógica escolar (Núcleo Comum); Temáticas referentes às especificidades das áreas de conhecimento (Núcleo Específico); O projeto Sala de Professor contempla Formação específica através de seminários temáticos; Painéis, quadros murais, oficinas e amostras de produções dos professores e alunos, decorrentes do processo de transposição para a prática.

ANO	TÍTULO	CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA	OBJETIVO	ORIENTAÇÕES
2010	PROJETO SALA DE PROFESSOR	[...] a Secretaria de Estado de Educação/ Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação implantou e implementa o Projeto Sala de Professor, cujo principal objetivo é fortalecer a escola como locus de formação continuada, por meio da organização de grupos de estudos que priorizem o comprometimento do coletivo da escola com a melhoria da aprendizagem dos que nela estão. Dentre os desafios inerentes à conquista deste objetivo, destaca-se o de elaborar projetos que centram a vida escolar e os problemas que nela se apresentam, enfatizando que esses grupos constituídos não se fechem em si mesmos, mas alarguem progressivamente a sua esfera de ação, construindo na prática e pela prática a cultura de coletividade solidária que os novos tempos requerem.	o Projeto Sala de Professor deve trazer o essencial da ação educativa de formação continuada de profissionais e organização escolar: toda construção deve ser coletiva, a partir da análise do real e do questionamento das teorias que permitem interpretá-lo ou esclarecê-lo (ESTRELA, 2006:61); com isso os profissionais da educação estudam e refletem sobre e na prática, aprofundando os conhecimentos teórico-metodológicos de modo a contribuir nas intervenções necessárias ao fazer pedagógico existente na escola (p. 02)	A equipe do Cefapro, ao orientar as escolas na elaboração de seus projetos, entre outros diagnósticos como IDEB, ENEM, Prova Brasil, deve considerar os indicadores do SIGA - Sistema Integrado de Gestão da Aprendizagem - e orientar a formação articulada à área de atuação do professor, estimulando os profissionais da unidade escolar a olhar a sua prática, o seu contexto, a sua realidade, diagnosticando os desafios que deverão ser superados. No projeto, a escola deve indicar suas necessidades de formação definindo estratégias do desenvolvimento dos estudos com os professores e possíveis ações de intervenção pedagógica que podem e devem ser reorganizadas no decorrer do processo, de acordo com os novos desafios que se apresentam. Tais intervenções devem ser rediscutidas e (re) elaboradas, de acordo com as necessidades e desenvolvimento do trabalho dos professores e dos alunos;
2011 e 2012	PROJETO SALA DE EDUCADOR	Fortalecer a escola como locus de formação significa proporcionar ao profissional espaço e tempo para sua formação de maneira continuada, a um só tempo, individual e coletiva. Dentre os desafios inerentes à conquista deste objetivo, destaca-se o de elaborar projetos que centram a vida escolar e os problemas que nela se apresentam, enfatizando que esses grupos constituídos não se fechem em si mesmos, mas alarguem progressivamente a sua esfera de ação, construindo na prática e pela prática a cultura de	Para que isso ocorra, o Projeto Sala de Educador deve trazer o essencial da ação educativa de formação continuada de profissionais e organização escolar: toda construção deve ser coletiva, a partir da análise do real e do questionamento das teorias que permitem interpretá-lo ou esclarecê-lo (ESTRELA, 2006:61); com isso os profissionais da educação estudam e refletem sobre e na prática, aprofundando os conhecimentos teórico-metodológicos	A equipe do Cefapro, ao orientar as escolas na elaboração de seus projetos, entre outros diagnósticos como IDEB, ENEM, Prova Brasil, deve considerar os indicadores do SIGA - Sistema Integrado de Gestão da Aprendizagem - e orientar a formação articulada à área de atuação do professor e do funcionário, observando as Orientações Curriculares da Educação Básica de Mato Grosso, estimulando os profissionais da unidade escolar a olhar a sua prática, o

ANO	TÍTULO	CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA	OBJETIVO	ORIENTAÇÕES
		coletividade solidária que os novos tempos requerem. (...) Mudar a denominação de projeto “Sala de Professor”, criado em 2003, para “Sala de Educador” significa assumir essa concepção – “a escola de espaço de ensino-aprendizagem, concentrado na sala de aula, passou a ser espaço educativo, com múltiplas tarefas, várias delas confiadas não somente aos professores, mas a outros funcionários”. (MORAES, 2009, p. 400)	de modo a contribuir nas intervenções necessárias ao fazer pedagógico existente na escola.	seu contexto, a sua realidade, diagnosticando os desafios que deverão ser superados.
2013	PROJETO SALA DE EDUCADOR	Nesta perspectiva, a formação continuada é compreendida como toda atividade em que os sujeitos interagem em contextos histórico-culturais determinados, a partir do pressuposto da partilha de objetivos e metas que fortaleçam a busca por uma qualidade social da educação.	A Sala do Educador, como Política de Formação dos profissionais da educação do Estado de Mato Grosso, aponta para um processo de formação que preconiza partilhar, discutir e refletir sobre as ações educativas. Traz como principal objetivo fortalecer a escola como locus de formação continuada, com a organização de grupos de estudo e esforço coletivo, aprimorando as ações pedagógicas.	As estratégias de desenvolvimento dos estudos serão definidas com os profissionais da unidade escolar (professores e funcionários), com possíveis ações de intervenção pedagógica que possam e devam ser reorganizadas no decorrer do processo, de acordo com os novos desafios que se apresentarem; □ A elaboração precisa ser articulada ao Projeto Político Pedagógico da Escola e ao PDE, evidenciando a concepção pedagógica assumida pela unidade escolar, pautada pelas concepções que se encontram nas Orientações Curriculares para a Educação Básica/MT; Os grupos de estudos serão constituídos a partir das necessidades observadas no decorrer do diagnóstico da realidade, que poderão ser organizados por ciclo, área de conhecimento, área de atuação, por disciplina, modalidade etc.;
2014	PROJETO SALA DE EDUCADOR	[...] a formação continuada é compreendida como toda atividade em que os sujeitos interagem em contextos histórico-culturais	[...] o Projeto Sala de Educador deve promover discussões, para que por meio delas, os profissionais se tornem	A escola construirá o seu Projeto Sala de Educador indicando:

ANO	TÍTULO	CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA	OBJETIVO	ORIENTAÇÕES
		determinados, a partir do pressuposto da partilha de objetivos e metas que fortaleçam a busca por uma qualidade social da educação. De acordo com a Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso, [...] os profissionais da educação básica não apenas devem refletir sobre a própria prática educativa, mas fazer críticas e construir suas próprias teorias à medida que refletem, coletivamente, sobre seu ensino e o fazer pedagógico, considerando as condições sociais que influenciam direta ou indiretamente em suas práticas sociais. (MATO GROSSO, 2010, p.15).	sujeitos agentes, que busquem dentro do espaço escolar entendimento sobre questões relativas à sua prática. Com isto, novas possibilidades de interação surgem a partir deste fazer e se descobre o verdadeiro sentido da parceria, da coletividade, do trabalho colaborativo em que se fortalece a presença do outro em busca de um desenvolvimento mútuo. Desse movimento deve surgir uma educação/ensino numa perspectiva colaborativa em que profissionais trabalhem e reflitam juntos, a fim de chegar a um objetivo comum: a qualidade social da educação.	☐ As necessidades de formação e estabelecendo se será coletiva, envolvendo professores/as e funcionários/as, se específica, se das áreas de conhecimento e atuação etc.; ☐ As estratégias de desenvolvimento dos estudos serão definidas com os profissionais da unidade escolar (professores(as) e funcionários(as)), com ações de intervenção pedagógica que possibilitem a reorganização no decorrer do processo, de acordo com os novos desafios que se apresentarem; ☐ A elaboração precisa ser articulada ao Projeto Político Pedagógico da escola, evidenciando a concepção pedagógica assumida pela unidade escolar, pautada pelas concepções que se encontram nas Orientações Curriculares para a Educação Básica/MT; (...) PARA ESCOLAS QUE ADERIREM AO PNEM Para além dos encontros de núcleo comum de estudo: ☐ O Projeto Sala de Educador das escolas que aderirem ao Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio – PNEM será elaborado considerando o seu contexto local e a sua proposta de formação continuada prevista e aprovada pelos Cefapros, respeitando as decisões do coletivo da escola. ☐ As temáticas propostas para estudo e reflexão do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do ensino Médio – PNEM poderão compor estudos de grupos

ANO	TÍTULO	CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA	OBJETIVO	ORIENTAÇÕES
				específicos do Projeto Sala de Educador a partir do segundo semestre.
2015	PROJETO SALA DE EDUCADOR	Diante de tais condições propiciadas a esses profissionais da educação, há o imperativo de que, nos encontros formativos, haja um olhar criterioso sobre os resultados das avaliações externas e internas que mensuram a proficiência dos alunos, utilizando-os como diagnóstico para rever o planejamento das ações educativas na escola com o fim de assegurar o direito de aprender, conforme previsto nos art. 205 e 208 da Constituição (1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996), em seus art. 2 e 4, e no Plano Nacional de Educação (decênio 2011/2020), na meta 7 e em suas estratégias.	O Projeto Sala de Educador está inserido na política pública de formação do estado de Mato Grosso. De acordo com o documento intitulado Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso, O Projeto Sala de Educador tem como finalidade criar espaço de formação, de reflexão, de inovação, de pesquisa, de colaboração, de afetividade, etc., para que os profissionais docentes e funcionários possam, de modo coletivo, tecer redes de informações, conhecimentos, valores e saberes apoiados por um diálogo permanente, tornando-se protagonistas do processo de mudança da sua prática educativa. (MATO GROSSO, p. 23-24, 2010).	SUGESTÕES PARA ORIENTAR A REFLEXÃO E A (RE)ELABORAÇÃO DO PROJETO SALA DE EDUCADOR Qual o objetivo do Projeto de formação? Como esse objetivo se configura na nossa unidade escolar? O objetivo do projeto anterior foi atingido? Em que nível de satisfação? O que faltou para atingi-lo? O que deve ser melhorado? 2. Refletir sobre a concepção de formação continuada que sustenta a política pública de formação continuada do estado. 3. A estruturação do(s) grupo(s) de estudo ocorre de forma produtiva? As OCs são contempladas no planejamento da formação? Que tipo de transposição são pensadas a partir do Planejamento do Projeto Sala de Educador? Quais questionamentos e intervenções são necessários? A metodologia do Projeto Sala de Educador é realizada com base no processo de diagnóstico-intervenção-avaliação?
2016	PROJETO DE ESTUDO E INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA – PEIP	[...] a formação e o desenvolvimento profissional estarão voltados para o Projeto de Estudo e Intervenção Pedagógica – PEIP – e projetos de formação continuada para os profissionais administrativos. Isso posto, será momento de pôr em prática os PEIP em sala de aula. Espaço em que o professor irá fazer os estudos necessários e sua articulação com o planejamento e aplicação do conhecimento em sala de aula. Entendemos que no PEIP, “a função do professor é criar condições para que o aluno possa exercer	O PEIP está sendo proposto com o objetivo de possibilitar aos professores – ao estarem com as informações e análise das necessidades de aprendizagens dos alunos – criar condições para garantir o “direito de aprender” de todos.	O Projeto de Estudo e Intervenção Pedagógica contemplará ações distintas, mas complementares, realizadas em duas etapas. Na primeira etapa, que abrangerá o I Semestre letivo, a escola deverá elaborar um cronograma de estudo das temáticas seguintes: Projeto de Intervenção; Pesquisa-ação; Avaliação Educacional. (...) Na análise dos resultados da ADEPE-MT, uma vez que os testes de

ANO	TÍTULO	CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA	OBJETIVO	ORIENTAÇÕES
		a sua ação de aprender participando de situações que favoreçam isso” (WEIZ, 2003, p. 22), e suas necessidades de aprendizagens, sejam decorrentes da defasagem de conhecimento, ou de potencialização do conhecimento construído, possam ser mediadas		desempenho são nominais, os docentes poderão levantar quais as necessidades de aprendizagens de cada estudante em Língua Portuguesa e Matemática. Diante das informações apresentadas no levantamento, poderão definir que temáticas relativas a essas necessidades poderão ser objeto de estudo de todos os profissionais de ensino no PEIP.
2017 e 2018	PROGRAMA PRÓ-ESCOLAS FORMAÇÃO - PEF	O eixo Pró-Escolas Ensino abrange todas as atividades relacionadas ao cotidiano escolar e que estão ligados diretamente a prática pedagógica. Portanto, compreende a formação continuada, que é imprescindível para que os profissionais da educação acompanhem as constantes transformações que ocorrem na sociedade e no âmbito das relações escolares. Portanto, o eixo Pró-Escola Ensino desdobra-se também no Programa Pró-Escolas Formação - PEF. (...) Nessa perspectiva, compreende-se que a formação continuada relaciona-se intrinsecamente com a melhoria das práticas pedagógicas e, consequentemente, a melhoria da qualidade do ensino nas escolas, pois como nos aponta Nóvoa “a formação continuada deve estar articulada com o desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos” (Nóvoa, 1991, p.30). (...) A formação continuada é também uma necessidade. Nesse caso, ela é	O objetivo do Programa Pró-Escolas é transformar a Educação no Estado de Mato Grosso, de maneira a dinamizar o ensino com qualidade. Para este fim, o Programa está estruturado nos seguintes eixos: Pró-Escolas Ensino, Pró-Escolas Inovação, Pró-Escolas Infraestrutura e Pró-Escolas Esportes e Lazer.	O PEF propõe um olhar sobre a formação continuada que considera os pressupostos teóricos, filosóficos e pedagógicos da educação, mas, principalmente, a relação deles com a prática pedagógica a partir de um diagnóstico situacional com o emprego de técnicas e recursos que apontam as potencialidades, necessidades e dificuldades dos estudantes no âmbito do processo ensino aprendizagem. Para elaboração do diagnóstico devem ser considerados os objetivos de aprendizagem, os descritores² e o projeto político pedagógico – PPP. Destaca-se ainda, que o diagnóstico deve considerar os resultados das avaliações de larga escala e avaliações realizadas no cotidiano. (...) O PEFE deve apresentar item sobre a organização quanto ao cronograma da carga horária e a composição dos grupos de profissionais da educação para os encontros formativos. Esses encontros poderão ser por segmento: docentes ou de profissionais da área 21. Os agrupamentos de docentes poderão ser

ANO	TÍTULO	CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA	OBJETIVO	ORIENTAÇÕES
		entendida como processo de desenvolvimento dos profissionais da educação, o qual acontece, principalmente, em seu contexto de trabalho: a escola. É nela que se desenvolve ações interventivas que se materializam em novas práticas pedagógicas, a partir do que já possuem e sabem, desenvolvendo continuamente a sua profissionalização, a fim de superar os desafios com que são defrontados ao longo de sua trajetória profissional. (...) A formação continuada é um direito do trabalhador da educação. (...) A formação continuada é também uma necessidade.		organizados por área ou por disciplina, dependendo das ações estabelecidas, conforme as necessidades de formação apontadas pelo diagnóstico ou, quando se tratando de estudos e discussões de interesse comum, poderá ser organizado um grande grupo com a participação de todos os docentes das ações de formação continuada. Agrupamentos mistos entre docentes e profissionais da área 21, também poderão ser formados dependendo das demandas formativas.
2019	PROJETO DE FORMAÇÃO DA/NA ESCOLA	A formação continuada como dever, como direito e como necessidade; A formação continuada é também uma necessidade. Nesse caso, é entendida como processo de desenvolvimento dos profissionais da educação que acontece, dentre outros espaços, em seu contexto de trabalho: a escola. O Projeto de Formação da/na Escola é organizado de acordo com as necessidades formativas da escola e da Política Pública Educacional, contemplados no campo da prática pedagógica e no campo da atualização profissional.	O Projeto coletivo da escola, comumente conhecido como Projeto Político Pedagógico-PPP, centra-se na organização escolar que reflete a sua realidade, a necessidade do educando e a necessidade do educador (PARO, 2005, p.49). A Secretaria de Estado de Educação, por meio de normativas, estabelece o PPP como um instrumento de planejamento em que, a partir das diretrizes de implantação das políticas públicas educacionais e das necessidades da comunidade escolar e sociedade, se estabelecem metas e ações, financiáveis ou não, com vistas a garantir a qualidade e o cumprimento dos objetivos estabelecidos.	A partir das necessidades formativas evidenciadas pelo diagnóstico, os profissionais definirão as temáticas de estudos e selecionarão seus referenciais teórico-metodológicos. (...) Na definição desses referenciais, é importante que os profissionais procurem um campo teórico de acordo com as tendências contemporâneas de ensino e que contemplem metodologias inovadoras que possibilitem subsídios para o planejamento de intervenções pedagógicas ⁵ em consonância com o seu PPP e com as políticas públicas educacionais. (....) Diante do exposto, os conteúdos de formação e o referencial teórico-metodológico deverão ser selecionados para subsidiar as sessões de estudos e os planos de intervenção a serem colocados em prática nas salas de aula e/ou em outros espaços educativos escolares.

ANO	TÍTULO	CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA	OBJETIVO	ORIENTAÇÕES
2020	ORIENTATIVO PROJETO SALA DE EDUCADOR: ESCOLA	O Projeto Sala de Educador é responsável pela articulação entre os estudos teóricos, metodológicos e a prática pedagógica e educativa em todo o percurso do ano letivo, devendo ser planejada a partir das evidências em uma avaliação processual. Assim sendo, reafirma-se alguns elementos fundamentais para a elaboração desse projeto: Projeto Político Pedagógico - PPP; Diagnóstico; Prática Pedagógica; Prática Educativa; Intervenção Pedagógica; Desenvolvimento Profissional; Avaliação e Planejamento.	A formação centrada na escola é uma ação estratégica da Secretaria Adjunta de Gestão Educacional - Sage, por meio da Superintendência de Políticas de Desenvolvimento Profissional - SPDP. Essa ação tem por objetivo fomentar o processo de desenvolvimento de cada profissional no desempenho de suas atividades de modo que a meta estabelecida de qualidade no ensino e na aprendizagem seja alcançada.	O desenvolvimento do projeto abarca a compreensão da sua importância por parte dos gestores escolares, professores, técnicos administrativos escolares (TAEs) e apoios administrativos escolares (AAEs). Para tanto, consideramos a escola como locus principal da formação continuada (utilização efetiva do 1/3 de hora-atividade como prevê a lei 11.738/2008, exclusivo para professores em sala de aula). Assim como o entendimento de que o processo formativo acontece a partir de dois direcionamentos: um relacionado à otimização das tarefas de rotina administrativa e outro em ações educativas juntos aos estudantes, por meio de intervenções pedagógicas por parte dos docentes ou por parte dos TAEs e AAEs. A partir das necessidades formativas evidenciadas pelo diagnóstico, os profissionais definirão as temáticas de estudos e selecionam seus referenciais teórico-metodológicos⁵. Na definição desses referenciais, é importante que os profissionais procurem um campo teórico de acordo com as tendências contemporâneas de ensino e que contemplem metodologias inovadoras que possibilitem subsídios para o planejamento de intervenções pedagógicas⁶ em consonância com o seu PPP e com as políticas públicas educacionais.
	i. Orientação para a Formação continuada dos Professores no	A formação centrada na escola é uma ação estratégica da Secretaria Adjunta de Gestão Educacional (SAGE), por meio da Superintendência de	O ponto de partida para a formação deve considerar as evidências apresentadas na Avaliação Diagnóstica 1 e	Ao elaborar o planejamento das ações interventivas (plano de aula) é preciso que os

ANO	TÍTULO	CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA	OBJETIVO	ORIENTAÇÕES
2021	período interventivo inicial nas unidades escolares – fevereiro a abril/2021;	Relacionamento Escolar (SURE), e Coordenadoria de Monitoramento (CM). Essa ação tem por objetivo promover o processo de desenvolvimento dos professores no desempenho de suas atividades, visando melhorias no processo de ensino e consequentemente na aprendizagem dos alunos. A formação continuada na escola é o desdobramento do diagnóstico das aprendizagens dos estudantes em ações formativas. O foco deve estar centrado em atividades práticas que favoreçam a compreensão da dimensão de cada habilidade (...). (p. 01)	ter como referência a prática em sala de aula; O Continuum Curricular 2020/2021 implica na reorganização do Calendário (...). Portanto, para as orientações das ações formativas, para o ano letivo de 2021, deve-se considerar o Orientativo Pedagógico 001/2021/SAGE/SEDUC, que normatiza as atividades compreendidas para os cinquenta dias letivos iniciais/Quarto Bimestre 2020, que, em vista das atuais circunstâncias, necessita de um olhar e acompanhamento pedagógico especial por se tratar de um período imprescindível aos desdobramentos do trabalho pedagógico de 2021. (p. 01 e 02).	professores se atentem para que as habilidades estejam em consonância com as ações pedagógicas a serem desenvolvidas no processo de recuperação das aprendizagens dos estudantes, sejam em atividades remotas, sejam em plantões pedagógicos. Os estudos orientativos e demais ações relacionadas à elaboração do plano de intervenção deverão ser realizadas durante o tempo destinado à hora-atividade. Cumprida a carga-horária total de 20 horas e o desenvolvimento das ações interventivas em sala de aula, os professores serão certificados. (p. 03)
	ii. Orientativo 002/2021/CMGE/SURE - A Formação continuada dos Professores da Rede Estadual de Mato Grosso Continuum Curricular 2020/2021 – maio a agosto/2021;	A proposta apresentada pela Coordenadoria de Desenvolvimento/Núcleo de Desenvolvimento/SAGP/SEDUC/MT tem como meta garantir aos profissionais da educação um conhecimento teórico e prático a serem realizados no ensino híbrido, bem como estimular a busca por práticas pedagógicas que contemplem as necessidades educacionais dos estudantes em tempos de pandemia, e posterior a esse momento.	Considerando o contexto exposto e o processo de reestruturação da Secretaria de Estado de Educação, apresentamos a organização do processo formativo exclusivamente para o continuum curricular 2020/2021, com o objetivo de desenvolver formação continuada a partir das habilidades em foco de Língua Portuguesa; Matemática e Pedagogia, bem como fomentar o uso de tecnologias educacionais digitais. (p.03 e 04) A nova organização da formação continuada, considerando o continuum curricular 2020/2021, apoia-se na busca de superar possíveis lacunas presentes no processo de ensino e aprendizagem neste contexto pandêmico (p..04)	A Secretaria Adjunta de Gestão de Pessoas - SAGP, por meio da Coordenadoria de Desenvolvimento/Núcleo de Desenvolvimento estruturou um projeto de formação na modalidade híbrida em que apresenta o curso Trilha Formativa Ensino Híbrido aos Educadores do Estado de Mato Grosso, que tem como objetivo ofertar aos profissionais da educação uma experiência on-line de aprendizagem que explore as ferramentas digitais pedagógicas nas salas de aulas; Nessa perspectiva, a proposta de formação continuada é ofertada por meio de cooperação entre a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso e o Instituto Singularidades por meio de 07 cursos que somam 110 horas de formação on-line a serem finalizados no prazo de 6 meses. (p.04)

ANO	TÍTULO	CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA	OBJETIVO	ORIENTAÇÕES
	iii. Orientativo para Formação continuada das Diretorias Regionais de Educação – setembro a novembro de 2021		O período do Continuum Curricular 2020/2021, no contexto pandêmico da Covid 19, e das normas de biossegurança do distanciamento social, exigiu a implementação de novas estratégias para garantir o direito à formação continuada aos professores da rede pública de ensino. Essas ações, que até então eram desenvolvidas presencialmente nas escolas, passaram a ser organizadas pelas Diretorias Regionais de Educação – DREs, em etapas, nas modalidades presencial e on-line.	O presente Orientativo refere-se à organização das ações formativas do Continuum Curricular 2020/2021, terceira etapa, no momento do retorno gradual das atividades escolares presenciais por meio do ensino híbrido, da divulgação dos resultados da Avaliação Diagnóstica CAEd 2021 (...) As duas unidades formativas totalizam carga horária de 20 horas para o Ensino Fundamental e 20 horas para o Ensino Médio. Por se tratar de dois objetos distintos de formação: as habilidades específicas de cada segmento, é necessário a elaboração de dois planos e, conseqüentemente, a realização de duas formações organizadas a partir da estrutura que se segue. Unidade 1 - Análise e interpretação dos indicadores da Avaliação Diagnóstica CAEd 2021: Língua Portuguesa, Matemática e Alfabetização; Unidade 2 - Possibilidades de Planejamento e Implementação do Plano de Intervenção (p. 04 a 06)
2022	Orientativo da Formação continuada nº 01/2022/UPFC/SA GE/SEDUC/MT	[...] A implementação de ferramentas tecnológicas e metodologias ativas nas escolas requer que os professores tenham um tempo para se dedicar à formação, refletir sobre a nova realidade, planejar em consonância com os resultados das avaliações externas (CAED, de fluência, SAEB) e internas, pesquisar, trocar experiências e aprimorar suas práticas pedagógicas. Portanto, a formação continuada assume um papel que vai além do ensino que pretende a atualização científica, pedagógica e didática, consiste, ainda, na possibilidade de fortalecer a participação e reflexão dos professores em uma	Em conformidade com o artigo 7º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação continuada de Professores da Educação Básica e para que se atinjam patamares significativos quanto a sua eficácia na melhoria da atividade docente, a formação continuada deve atender ao domínio do conhecimento pedagógico do conteúdo; uso das metodologias ativas de aprendizagem, trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada e coerência sistêmica (BRASIL, 2020) (p.04).	Para o ano de 2022, as ações de formação continuada se estruturam a partir de três eixos: Eixo I – Prática de Ensino e Instrumentalização nas Aprendizagens; Eixo II – Currículo e Gestão Educacional e Eixo III – Demandas Formativas Contextuais-Circunstanciadas. O presente Orientativo traz a sistematização das ações formativas nas unidades escolares, as formações ofertadas pelas DREs e as formações promovidas pelas instituições parceiras, referentes ao primeiro semestre letivo.

ANO	TÍTULO	CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA	OBJETIVO	ORIENTAÇÕES
		convivência mais ativa frente às mudanças tão frequentes da atualidade. (...) (p.04) [...] é necessário que os professores tenham oportunidades de se qualificar em seu contexto de trabalho e aplicar efetivamente esse aprendizado. A premissa é de que não só os estudantes possam aprender de forma ativa e contextualizada, conforme está proposto na Base Nacional Comum Curricular – BNCC e no Documento de Referência Curricular – DRC/M, mas que a formação continuada também possibilite aprendizado no exercício profissional do professor. (p.04 e 05)		A pauta de formação para o presente ano está prevista em 4 (quatro) ciclos de formação definidos a partir de períodos que se diferenciam em função da gestão das atividades letivas. O I Ciclo Formativo corresponde ao período de implantação da utilização qualitativa dos materiais impressos e dos recursos tecnológicos do Sistema Estruturado de Ensino (...). Para o II Ciclo estão previstas ações relativas aos resultados das avaliações dos estudantes realizadas no primeiro semestre e avaliação das ações formativas do I Ciclo (...) o III Ciclo na mesma perspectiva do II Ciclo. Para o IV Ciclo, o foco será sobre as avaliações do ciclo anterior e a organização de eventos para a socialização do Sistema Estruturado de Ensino. A formação continuada organizada em ciclos tem por finalidade o monitoramento de cada ação formativa para que, ao final do período, possam ser avaliadas, possibilitando os ajustes para melhor direcionamento do ciclo seguinte. (p. 5)

**APÊNDICE B – PLANEJAMENTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O
ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA BNCC/DRC-MT (2019)**

Polo CEFAPRO Título do Projeto	Objetivo do projeto	Temática/conteúdo da Formação	Metodologia
Alta Floresta Projeto de Formação da Área de Linguagem: Oficinas de Propostas Didático-Metodológicas, com Foco em Língua Portuguesa	Ofertar Oficinas de Práticas Didático-Metodológicas, com foco em Língua Portuguesa, visando subsidiar as necessidades que se refletem nos planos de aula, oportunizando estudos voltados a Implementação do Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC-MT), a fim de cooperar no desenvolvimento prática pedagógica dos professores das duas redes. Assim como contemplar as necessidades formativas elencadas pelos profissionais da Área de Linguagem, nas avaliações realizadas em janeiro de 2019 pela Superintendência de Desenvolvimento Profissional (SPDP/SEDUC-MT).	1º Encontro: 14/11/2019 (quinta-feira); vespertino (13h às 17h) – noturno (18h30minh às 22h30min); Tema: As metodologias Ativas, o uso da Gamificação em sala de aula e dos jogos pedagógicos. 2º Encontro: 25/11/2019 (segunda-feira); vespertino (13h às 17h) – noturno (18h30min às 22h30min); Tema: As Práticas de Linguagem: propostas para leitura e produção textual, com foco no Documento de Referência Curricular para Mato Grosso. 3º Encontro: 28/11/2019 (quinta-feira); vespertino (13h às 17h) – noturno (18h30minh às 22h30min). Tema: Práticas Pedagógicas, estratégias didático-metodológicas para sala de aula.	Plano de Trabalho partiram de um diagnóstico realizado pelas formadoras da área, analisando os dados do Saeb-Ideb, Prova Brasil, Enem, Avalia MT e os resultados internos emitidos por meio da Gestão Educacional (GED), Atas de Resultados Finais, Relatórios Finais do Projeto de Formação e monitoramentos realizados pelo CEFAPRO No componente curricular de Língua Portuguesa, as avaliações externas demonstram resultados insatisfatórios nas questões que envolvem leitura e interpretação. Serão ofertados 03 (três) encontros presenciais com Oficinas de Práticas Didático-metodológicas, com foco em Língua Portuguesa de acordo com alternativas propostas no DRC-MT A formação possuirá carga-horária de 20 horas (12 horas presenciais e 08 horas semipresenciais)
Barra do Garças Projeto de Formação Continuada: Ensino de Língua Portuguesa em Consonância com o DRC/MT	(...) a formação continuada com professores de Língua Portuguesa, objetiva contribuir para a apropriação dos gêneros midiáticos presentes no DRC-MT, para a melhoria do ensino da língua materna. Apropriar-se dos gêneros midiáticos presentes no DRC-MT.	Os Gêneros Midiáticos no DRC-MT. DRC-MT Língua Portuguesa. Competências Habilidades Campo de Atuação. DRC-MT Língua Portuguesa. Multiletramentos Multimodalidade Gêneros midiáticos. Atividade EAD equivalente a 5 horas de curso. Produção de textos em sala de aula, explorando os gêneros midiáticos. DRC-MT Língua Portuguesa. Gêneros midiáticos. Novos gêneros textuais. DRC-MT Língua Portuguesa.	Gêneros midiáticos por meio das metodologias ativas no ensino de língua portuguesa; Socialização das atividades EAD. 20 horas
Cáceres Práticas de Multiletramentos: Epistemologia	uma das Metas a que nos propomos é o alinhamento dos projetos que deverão contemplar as necessidades formativas inerentes às Políticas Públicas Educacionais e o diagnóstico da escola. Para além da orientação de formação teórico-metodológica, a intervenção pedagógica é o nosso grande desafio	Planejamento, Projeto Político Pedagógico, Avaliações Externas e Internas, Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Documento de Referência Curricular para o Estado de Mato Grosso (DRC-MT) e Intervenção Pedagógica; DRC/MT e (Educação Infantil e Ensino Fundamental)	Em 2019, o atendimento às escolas da sede se dará, no mínimo, quinzenalmente, por um professor formador referência que, em caso de ausência de qualquer natureza, será substituído por outro formador, caso necessário, para garantir a continuidade das orientações às escolas. O formador responsável pela escola poderá ter a contribuição de outros formadores de áreas específicas do conhecimento ou modalidades de

Integral e do Desenvolvimento de Competência		articulação do processo de ensino e aprendizagem	
Cuiabá	O objetivo da intervenção pedagógica, portanto, é recuperar alunos que apresentam defasagem na aprendizagem, buscando alternativas pedagógicas que se fundamentam em aprendizagens significativas, através do desenvolvimento de habilidades e competências.	Apresentação dos conceitos: Intervenção Pedagógica, Diagnóstico, Metodologia, Planejamento, Avaliação. BNCC/DRC-MT: Elementos estruturantes Apresentação dos Campos de Atuação e Práticas de Linguagens – BNCC/DRC-MT Níveis de Leitura Alfabetização e Letramento(s) – Novas Práticas de Leitura e Escrita Letramentos Digitais Construção Plano de Intervenção – Prática de linguagem Leitura Construção Plano de Intervenção – Prática de linguagem Produção de textos Construção Plano de Intervenção – Prática de linguagem Oralidade Prática de linguagem – Análise linguística/semiótica. Avaliação final	O curso terá início em setembro e encerramento em novembro. Serão dez encontros de três horas cada, perfazendo um total de carga horária de 30 horas. Obedecerá a um cronograma pensado e articulado composto por temas, cuja discussão, seja capaz de suscitar reflexão acerca dos conceitos elencados, bem como a visualização de sua prática por meio de oficinas, por exemplo, a construção de planos de intervenção pedagógica. Os encontros demandam ainda ora exposição dialogada, ora atividades outras de leitura e escrita, individual e em grupo.
Diamantino	Refletir sobre a execução dos planos de intervenção pedagógica nos processos interventivos das escolas, tendo em vista as evidências em torno das aprendizagens dos estudantes, considerando os registros, a avaliação, com vista aos planejamentos necessários ao ano letivo de 2020.	•Projeto de Formação Continuada da/na Escola; •Plano de Intervenção Pedagógica; •Avaliação Global.	O Trabalho buscará desenvolver reflexões acerca do processo de Intervenção Pedagógica da/na Escola e se dará em formato de Seminário, com duas palestras e a socialização de práticas interventivas, sendo: Palestra 1 – Temática Formação e Intervenção, com ênfase na execução do Projeto de Formação Continuada da/na Escola. Palestra 2- Temática Leitura, com ênfase no diagnóstico das escolas do polo de Diamantino, tendo em vista o Processo de Intervenção Pedagógica da/na Escola; Socialização de Práticas de Intervenções Pedagógicas pelas unidades escolares.
Juara	Proporcionar aos professores subsídios para o trabalho de monitoramento das aprendizagens de leitura e interpretação com foco na melhoria dos índices de proficiência em Língua Portuguesa e consequentemente do IDEB.	Etapa 1 - Descritores SAEB de Língua Portuguesa Etapa 2 - Plano de Intervenção Etapa 1 - Acessar QEDU para averiguar qual o percentual de alunos está concluindo o 5º ano proficientes em Leitura e o IDEB da escola; - Consultar a matriz de referência SAEB 2019 para analisar os descritores avaliados; - Relacionar descritor as atividades para compor um banco questões para avaliação	Metodologias Gerais: oficinas, leituras compartilhadas, roda de conversa, exposição oral.
Projeto: SAEB 2019: Proficiência em Língua Portuguesa - Avaliações Externas e Índices de Proficiência	A proficiência dos 5º anos em Português é 55% e em matemática é 54% Rede Municipal. Em português, do 9º ano, a proficiência é 28%, e em matemática 13% Rede Estadual. Tendo em vista esses dados, urge a necessidade de uma formação que contribua tanto para que os		

	professores conheçam seus índices, como possam refletir sobre os conhecimentos que precisam ser garantidos para que o aluno alcance o nível de proficiência.	diagnosticas Etapa 2 - Conhecer algumas possibilidades metodológicas para o trabalho com determinados descritores de modo a utilizá-los na elaboração de Planos de Intervenção.	
Juína	I - Implementar a política de alinhamento dos documentos oficiais BNCC – Base Nacional Comum Curricular e DRC – Documento de Referência Curricular Para Mato Grosso com o PPP da escola visando contemplar orientações da SPDP no cumprimento da legislação vigente do sistema de ensino. II - Identificar os Norteadores da Ação Didática para uma aprendizagem significativa que contemple o planejamento, metodologias ativas, intervenção pedagógica e avaliação das aprendizagens conforme prescrito no Documento de Referência Curricular para Mato Grosso.	I - Planejamento de Alinhamento do PPP à BNCC e ao Documento de Referência Curricular para MT. II - Norteadores da ação didática BNCC/ DRC/MT e os Desafios à Aprendizagem.	I - Como trabalharemos com as duas redes, faremos discussões acerca das concepções gerais da BNCC e da DRC/MT e sua integração junto ao PPP da escola e em seguida trabalharemos por áreas com os professores que serão agrupados por áreas para trabalharmos com Linguagem, Matemática, Humanas e Ciências da Natureza. II - A ação Formativa com carga horária de 8 horas e objetiva desenvolver os temas norteadores da ação didática: Planejamento, metodologia, intervenção pedagógica e avaliação.
Matupá	XXXXXXXX	XXXXXXXX	XXXXXXXX
Não identificamos registro de Projeto da área de linguagens ou de língua portuguesa			
Pontes e Lacerda	Contribuir para a melhoria do ensino da leitura e escrita nas escolas públicas estaduais do município de Pontes e Lacerda.	Concepções de leitura e escrita; Sequência Didática, a partir do Modelo Didático de Gênero.	A proposta de ação formativa terá uma carga horária de 20h, sendo 12h presenciais e 08h a distância, com encontros de 03h, para o desenvolvimento das atividades propostas. Num primeiro momento, proporemos reflexão sobre os conceitos e concepções de leitura e escrita, no intuito de provocar os docentes para, assim, compreender as bases teóricas e metodológicas subjacentes ao ensino da leitura e da escrita. Além disso, vamos expor, o procedimento Sequência Didática, a partir do Modelo Didático de Gênero, para que elaborem uma sequência didática. No segundo momento serão desenvolvidas oficinas, nas quais os professores realizarão planejamento em conjunto, discutindo as práticas pedagógicas que desenvolverão em salas de aula. A proposta tem como objetivo a reflexão sobre a organização da sequência didática e
Curso - “Implementação do DRC-MT – Práticas de Leitura e Escrita”			

São Félix do Araguaia	XXXXXXX	XXXXXXX	XXXXXXX
Não identificamos registro de Projeto da área de linguagens ou de língua portuguesa			
Sinop Plano de trabalho dos professor@s formador@s do Cefapro para formação - descritores de Língua Portuguesa para 5º e 9º ano	- Compreender o que é o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB e como está prevista sua aplicação em 2019; - Conhecer a Matriz de Referência de Língua Portuguesa – Tópicos e seus Descritores; - Compreender as competências/habilidade cobradas em cada descritor (ênfase nos descritores com menores índices); - Analisar os níveis de desempenho que compõem a Escala de Proficiência; - Refletir sobre as possibilidades de trabalhar a partir dos descritores	Descritores do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)	16/07 – Matutino e Vespertino 1º momento (grande grupo) Apresentação da Pauta; Reflexões iniciais; Informações sobre SAEB 2019/ Resultados do Município/Como é calculado o IDEB/ Como funciona a avaliação; Capacidade Leitora e a importância do trabalho com gêneros textuais; Intervalo 2º Momento – Grupo por ano - 5º Ano - 9º ano Atividade Prática – analisar os itens de uma avaliação e descrever os descritores correspondentes; Socialização; Explicação dos descritores mais críticos no município (conforme solicitado). 17/07 – Matutino e Vespertino 1º momento Continuidade da explicação dos descritores Atividade Prática – relacionar os descritores que correspondem aos itens de uma avaliação; Socialização; Intervalo 2º Momento Refletir sobre o planejamento da capacidade leitora a partir dos níveis de desempenho que compõem a Escala de Proficiência e retirar quais Descritores e gêneros são explorados em cada nível. Socialização e avaliação.
Tangará da Serra Formação BNCC e DRC/MT do/no Cefapro e das/nas escolas do polo de Tangará da Serra	Realizar Formação que contemple teoria e prática da BNCC e DRC/MT em todos os municípios e escolas do polo de Tangará da Serra, incluindo as redes municipais.	Assim como o DRC/MT traz a nossa diversidade educacional e complementa a BNCC, sendo os dois documentos apoio para a Construção dos Projetos Políticos Pedagógicos de cada escola do estado de Mato Grosso. Para tanto se faz necessário à equipe do Cefapro, polo de Tangará da Serra realizar formação que contemple os referidos documentos, em todos os municípios e em todas as escolas que compõem o polo, incluindo as redes municipais	As formações deverão abranger todos os municípios do polo, assim como todas as escolas pertencentes ao mesmo, incluindo as escolas das redes municipais, as quais tem parceria com o Cefapro/MT. Assim sendo teremos 07 (sete) grupos: Tangará da Serra, que atende 20 (vinte) escolas; Barra do Bugres, 13 (treze) escolas; Denise, 02 (duas) escolas; Nova Olímpia, 03 (três) escolas; Porto Estrela, 01 (uma) escola; Campo Novo do Parecis, 06 (seis) escolas; Sapezal, 02 (duas) escolas, além das escolas das redes municipais. As formações também terão que abranger todas as áreas de

			conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas) assim como todas as etapas de ensino (Educação Infantil, Anos Iniciais e Anos Finais). Participarão da Formação todos os profissionais das escolas atendidas.
--	--	--	---

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS FORMADORES – 2020 E 2022

I. QUESTIONÁRIO APLICADO AOS FORMADORES DA ÁREA DA LINGUAGEM DOS CEFAPROS/2020

PERFIL DOS FORMADORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

- ✓ Qual a sua idade?
- ✓ Quanto a sua cor, você se autodeclara:
- ✓ Qual o seu gênero?
- ✓ Qual(uais) graduação(ões) possui? E por qual(uais) instituição(ões)?
- ✓ Você tem pós-graduação (Lato Sensu e/ou Stricto Sensu)? Por qual(is) instituição(ões)? Qual(uais) graduação(ões) possui? E por qual(uais) instituição(ões)?
- ✓ Você está designado(a) como formador(a) de (...)
- ✓ Tempo de atuação no CEFAPRO
- ✓ Atualmente, está designado(a) para qual CEFAPRO?
- ✓ Em razão da pandemia da COVID-19, como tem se dado o seu regime de trabalho no CEFAPRO?

ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA DOS CEFAPROS

- ✓ Descreva as condições de trabalho de seu polo CEFAPRO, apontando se a infraestrutura tecnológica é suficiente para atender às demandas de formação continuada durante a pandemia (salas de formação online ou laboratório de informática; conexão de rede de internet; disponibilidade de computadores ou notebooks etc.).

ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA DA FORMAÇÃO CONTINUADA

- ✓ Qual(is) recurso(s), de interação sociopedagógica, foi(ram) utilizado(s) nas formações ofertadas aos professores?
- ✓ Durante a pandemia, o(s) planejamento(s) da(s) formação(ões) continuada(s) para a oferta aos professores do seu polo foi(ram) proposto(s) por quem?
- ✓ Descreva como se configurava a formação continuada antes da pandemia da Covid-19.
- ✓ Qual(is) prática(s) de formação mediada(s) pelas tecnologias você percebeu ter(em) sido relevante(s) nesse contexto de pandemia? Há possibilidade de tal(ais) práticas(as) permanecer(em) após esse período?
- ✓ Escreva a sua percepção sobre a Plataforma Aprendizagem Conectada - Formação. Foi relevante para o seu trabalho durante a formação de professores da área da Linguagem? Em quais aspectos?
- ✓ Como você percebe os níveis de letramentos dos professores da área da Linguagem do seu polo para trabalhar com a plataforma Teams?
- ✓ Na sua opinião, quais serão os possíveis efeitos da pandemia da COVID-19 na(s) forma(s) de organização da formação continuada na pós-pandemia em Mato Grosso?
- ✓ Do seu ponto de vista, qual é a importância da inserção das Tecnologias Digitais nas práticas contemporâneas de ensino e de aprendizagem?

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2020).

II. QUESTIONÁRIO APLICADO AOS FORMADORES DA ÁREA DA LINGUAGEM DOS CEFAPROS/2022

PERFIL DOS FORMADORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

- ✓ Qual a sua idade?
- ✓ Quanto a sua cor, você se autodeclara?
- ✓ Qual o seu gênero?
- ✓ Qual(uais) graduação(ões) possui? E por qual(uais) instituição(ões)?
- ✓ Você tem pós-graduação (Lato Sensu e/ou Stricto Sensu)? Por qual(is) instituição(ões)? Qual(uais) graduação(ões) possui? E por qual(uais) instituição(ões)?
- ✓ Você está designado(a) para atuar como formador(a) de
- ✓ Qual o tempo de atuação no CEFAPRO e ou DRE?
- ✓ Atualmente, está designado(a) para a DRE de (...)
- ✓ Como tem se dado o seu regime de trabalho na DRE?

ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA

- ✓ Descreva as condições de trabalho na DRE, apontando se a infraestrutura tecnológica é suficiente para atender às demandas de formação continuada durante a pandemia (salas de

formação online ou laboratório de informática; conexão de rede de internet; disponibilidade de computadores ou notebooks etc.).

✓

ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA DA FORMAÇÃO CONTINUADA

- ✓ Qual(is) recurso(s), de interação sociopedagógica, foi(ram) utilizado(s) nas formações ofertadas aos professores?
- ✓ Qual(is) a principal(is) mudança(s) ocorreu(ram) na formação continuada com a instituição das DREs?
- ✓ Em relação aos processos de formação continuada, o que permaneceu mesmo com a extinção dos CEFAPROs?
- ✓ Descreva qual a principal configuração imposta pela pandemia da COVID-19 à formação continuada de professores da área de Linguagens que permanece no atual trabalho dos(as) formadores(as).
- ✓ Qual(is) prática(s) de formação mediada(s) pelas tecnologias você percebeu ter(em) sido relevante(s) no contexto de pandemia e que permanece(m) atualmente? Comente, por gentileza.
- ✓ O(s) planejamento(s) da(s) formação(ões) continuada(s), para a oferta aos professores do seu polo é(são) proposto(s) por quem?
- ✓ Na sua opinião, durante a pandemia da COVID-19 era possível prever a(s) forma(s) de organização da formação continuada como se encontra(m) na atualidade em Mato Grosso? Comente, por gentileza.
- ✓ Do seu ponto de vista, qual é a importância da inserção das Tecnologias Digitais nas práticas contemporâneas de ensino e de aprendizagem?

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2021)

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CEP – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa, intitulada: **A(s) Dinâmica(s) do Sistema Complexo Formação Continuada de Mato Grosso: um estudo a partir do papel institucional dos professores formadores de Língua Portuguesa dos CEFAPROS/DRES-MT (2019-2022)**, sob a responsabilidade da pesquisadora Luciane Miranda Faria, da Linha de pesquisa Estudos de Processos de Práticas Sociais da Linguagem, do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT/Cáceres.

Este Termo de Consentimento será encaminhado, em formato Word, anexado, no mesmo e-mail do formulário Google Forms, a ser respondido por você, caso aceite participar da pesquisa. Após assinar o consentimento, fará a gentileza de encaminhar digitalizado para o e-mail da pesquisadora - e-mail: lucimfaria@gmail.com

Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de forma alguma. Caso tenha dúvida, sugestão ou reclamação, você poderá contatar a pesquisadora Luciane Miranda Faria, por meio do telefone (65) 99989 0690 ou pelo e-mail: lucimfaria@gmail.com ou, ainda, contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Mato Grosso - UENMAT pelo telefone: (65) 3221-0067.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Título do Projeto: A(s) Dinâmica(s) do Sistema Complexo Formação Continuada de Mato Grosso: um estudo a partir do papel institucional dos professores formadores de Língua Portuguesa dos CEFAPROS/DRES-MT (2019-2022)

A pesquisa tem por objetivo investigar o sistema complexo formação continuada do estado de Mato Grosso, para compreender as condições iniciais, os níveis de adaptação e organização ou auto-organização constitutivos da dinâmica desse sistema com foco nas

políticas públicas de formação continuada. Pretendemos, ainda, nesse processo, dar a entender a causalidade dos efeitos dessa dinâmica na emergência de novos modelos de formação continuada, considerando a percepção dos professores formadores de Língua Portuguesa dos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica - CEFAPROs-MT e dos professores formadores das Diretorias Regionais de Educação – DREs-MT em fase de sua institucionalização.

SOBRE O CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Para participar da pesquisa, como colaborador ou colaboradora, após responder ao formulário, deverá consentir o uso dos dados. Esclareço que todos os dados a serem coletados são confidenciais e que aqueles que participarem, espontaneamente da pesquisa, terão suas identidades resguardadas, permanecendo no anonimato mesmo após a realização do relatório final deste estudo.

Os dados 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 em eventos científicos, que pautada na garantia da confidencialidade das informações, da privacidade dos participantes e da proteção de sua identidade, compromete-se em resguardar a identificação de todos os participantes, com a utilização de codificações que não tenham relação com os participantes nos escritos e em apresentações orais.

A quebra de sigilo por vazamento de informações involuntárias pode ser um risco aos participantes, mas todo cuidado será tomado para que isso não aconteça, como a substituição constante de senhas do computador e com a utilização de senha forte na conta e-mail.

Informo que todos os dados ficarão armazenados na memória do computador particular da pesquisadora e em arquivo Drive (nas nuvens). Desta maneira, mesmo que o computador seja invadido ou o notebook furtado ou roubado, esclareço que os dados fornecidos pelos participantes estarão protegidos por codificações, como informado acima e a identificação de quem os forneceu torna-se, praticamente, impossível.

Mas se os dados vazarem e o participante venha a ser identificado, esse lapso poderá desencadear dano psíquico, intelectual, moral e financeiro ao professor formador, considerando que nos últimos anos as bancas de arguição dos seletivos estão compostas por gestores da própria instituição e ou gestores da instituição macro, podendo haver possibilidade de retaliação, intimidação caso os dados vazem e sejam identificados.

Nesse sentido, saliento que mesmo que a pesquisa ofereça riscos relevantes, caso haja vazamento de dados, considerando que para exercer a função o professor formador, o servidor de carreira, tem que passar por processo seletivo para compor o quadro dos CEFAPROS e das DRES, em razão disso, firmo o compromisso de propiciar assistência a eventuais danos materiais e imateriais decorrentes da participação na pesquisa, conforme o caso sempre e enquanto necessário.

Nesse caso, se o formador se sentir prejudicado, havendo provas da perseguição pela livre e espontânea contribuição com a pesquisa, comprometo-me a contratar advogado e pagar as custas processuais da ação, bem como, custear integralmente sessões de terapia com profissional que cuida da saúde mental na tentativa de amenizar ou acomodar a sensação de constrangimento ou outros danos psicológicos ao participante, caso venha a ser desencadeado por vazamento de dados, informados à pesquisa.

Considero que a sua participação nesta pesquisa muito contribuirá para fortalecer a política de formação continuada em serviço, com a mediação de profissionais da rede pública de ensino, numa ação que poderá se articular às ações das Instituições de Ensino Superior, bem como, outras instituições parceiras que conhecem as necessidades, as realidades e as diversidades educacionais de cada polo de formação.

A sua participação poderá evidenciar o importante trabalho do professor formador frente à formação continuada em serviço, no estado, a partir do prisma da formação como direito, dever e necessidade dos profissionais da Educação, considerando os desafios postos ao e pelo sistema.

Segundo Gatti (2020), a formação continuada é política e quando fomentada na perspectiva da emancipação ela oferece instrumentos de discussão, argumentação, escolhas para a vida e para o trabalho, pretendidos como resultado deste projeto de pesquisa, vislumbrando investimentos na valorização por meio da qualificação dos professores formadores.

Além disso, a considerar o contexto pandêmico, torna-se importante evidenciar as novas práticas de formação continuada, considerando o regime de teletrabalho ou trabalho virtual docente, seja na modalidade à distância, seja na configuração da formação continuada remota a serem discutidos tanto na perspectiva do ordenamento jurídico, quanto administrativo e pedagógico para tal regulamentação e possíveis investimentos para se evitar os imprevistos, no que se referem às seguintes questões relacionadas: virtual e condições de trabalho, condições de vida, de privacidade, de vulnerabilidade e de saúde,

Esclareço que a contribuição para essa pesquisa é voluntária e, caso você queira retirar este consentimento, tem absoluta liberdade de fazê-lo a qualquer tempo.

Reitero que a sua participação é de suma importância tanto para a qualidade desta investigação quanto para subsidiar outras pesquisas, que versem sobre Formação Continuada e Linguagem; Formação Continuada Remota; Linguagem e Tecnologias Digitais; Formação Continuada, Complexidades e Emergências.

Agradeço antecipadamente.

Luciane Miranda Faria

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu (nome completo)

RG nº

CPF nº

Residente à

nº

Bairro

Cidade

Nascido na data de

no município de

E-mail:

Telefone:

Declaro ter sido informado(a) e concordo em participar como voluntário(a) do Projeto de Pesquisa intitulado **A(s) Dinâmica(s) do Sistema Complexo Formação Continuada de Mato Grosso: um estudo a partir do papel institucional dos professores formadores de Língua Portuguesa dos CEFAPROS/DRES-MT (2019-2022).**

Declaro, também, estar ciente de que os dados coletados serão utilizados e reutilizados pela pesquisadora em eventos científicos, para outros estudos e publicações científicas, que se compromete em resguardar a identificação de todos os participantes, com a utilização de codificação e categorização nos escritos e em apresentações orais.

Local e data _____

Assinatura do participante