

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
“CARLOS ALBERTO REYES MALDONADO” (UNEMAT)
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO (PRPPG)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LINGUÍSTICA (PPGL)
MESTRADO EM LINGUÍSTICA

ANDRESSA DE SÁ ALVES

PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO
PERÍODO PÓS-PANDEMIA DE COVID-19 E A INTEGRAÇÃO DAS
TECNOLOGIAS DIGITAIS NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DA CIDADE DE
CÁCERES-MT-BRASIL

Cáceres-MT

2025

ANDRESSA DE SÁ ALVES

**PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO
PERÍODO PÓS-PANDEMIA DE COVID-19 E A INTEGRAÇÃO DAS
TECNOLOGIAS DIGITAIS NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DA CIDADE DE
CÁCERES-MT-BRASIL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. **Lúcia Maria de Assunção Barbosa.**

Cáceres-MT

2025

© by Andressa de Sá Alves, 2025.

A474p Alves, Andressa de Sá.

PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO PERÍODO PÓS-PANDEMIA DE COVID-19 E A INTEGRAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DA CIDADE DE CÁCERES-MT-BRASIL / Andressa de Sá Alves. - Cáceres, 2025.

119f.: il.

Universidade do Estado de Mato Grosso "Carlos Alberto Reyes Maldonado", Linguística/CAC-PPGL - Cáceres - Mestrado Acadêmico, Campus Universitário De Cáceres "Jane Vanini".

Orientador: Lúcia Maria de Assunção Barbosa.

1. Ensino de Língua Inglesa. 2. Tecnologias Digitais. 3. Teoria dos Sistemas Dinâmicos Complexos. 4. Período Educacional Pós-Pandemia. I. Barbosa, Lúcia Maria de Assunção. II. Título.

UNEMAT / MTSCB

CDU 371.214

Ficha catalográfica elaborada pela Supervisão de Bibliotecas da UNEMAT Catalogação de Publicação na Fonte. UNEMAT - Unidade padrão

ANDRESSA DE SÁ ALVES

**PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO
PERÍODO PÓS-PANDEMIA DE COVID-19 E A INTEGRAÇÃO DAS
TECNOLOGIAS DIGITAIS NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DA CIDADE DE
CÁCERES-MT-BRASIL**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. **Lúcia Maria de Assunção Barbosa**

Orientadora/Presidenta

Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Linguística (PPGL)

Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat)

Profa. Dra. **Bárbara Cristina Gallardo**

Avaliadora Interna

Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Linguística (PPGL)

Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat)

Prof. Dr. **Rodrigo de Santana Silva**

Avaliador Externo

Professor Efetivo de Educação, Ciência e Tecnologia

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT)

APROVADA EM: 27/03/2025.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, por ser o meu refúgio e fortaleza, e por me conceder forças, especialmente nos momentos mais difíceis da minha vida.

Ao meu marido, Alan, pelo amor, companheirismo e por sempre acreditar em meu potencial, apoiando-me incansavelmente e incentivando-me a realizar todos os meus sonhos. Obrigada por estar ao meu lado em todos os momentos.

Aos meus pais, Adilson e Sileuza, que sempre me apoiaram em minha trajetória acadêmica. Agradeço por me criarem com tanto amor e por me ensinarem valores fundamentais, sem os quais eu não teria chegado até aqui.

Aos meus irmãos, Anderson e Allan, pelo amor e confiança depositados em mim.

À minha avó, Diva Maria (*in memoriam*), um exemplo de mulher, guerreira e serena. Obrigada por todo o amor que recebi ao longo da sua trajetória entre nós. Sou grata por sempre ter torcido pela minha felicidade.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa de estudos ao longo de toda a trajetória desta pesquisa.

À minha orientadora, professora Dra. Lúcia Maria de Assunção Barbosa, minha gratidão pela confiança depositada em mim e por ter-me aceitado como orientanda.

À Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), por oferecer uma educação de qualidade e gratuita e por me proporcionar a oportunidade de realizar tanto a graduação quanto a pós-graduação.

Aos professores participantes da banca examinadora, professora Dra. Jocineide Macedo Karim, professor Dr. Rodrigo de Santana Silva e professora Dra. Bárbara Cristina Gallardo pelas valiosas contribuições para a conclusão da minha pesquisa.

Aos professores participantes da pesquisa, sem vocês esta dissertação não seria possível.

A todos os familiares e amigos que, de certa forma, compartilham a felicidade por essa conquista em minha vida.

Com muito carinho, obrigada a todos!

RESUMO

Esta pesquisa se insere na área de concentração de Linguística Aplicada, mais especificamente na linha de pesquisa intitulada: “*Estudo de Processos de Práticas Sociais da Linguagem*”, vinculada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Linguística (PPGL), da Universidade do Estado de Mato Grosso “*Carlos Alberto Reyes Maldonado*” (Unemat), Câmpus Universitário “*Jane Vanini*”, em Cáceres-MT-Brasil. A Pandemia de Covid-19 trouxe mudanças profundas à educação brasileira, destacando a necessidade de (re)adaptação às tecnologias digitais e de capacitação contínua dos professores em sala de aula. Quatro anos após esse evento histórico, o ensino de Língua Inglesa ainda enfrenta desafios importantes nesse novo cenário educacional. Desse modo, esta dissertação tem, como objetivo, compreender os impactos e mudanças nas práticas de ensino de Língua Inglesa no período educacional pós-pandêmico, com foco nas percepções de professores atuantes *na/da* rede pública de ensino da cidade de Cáceres-MT-Brasil sobre a integração das tecnologias digitais em suas práticas didáticas e pedagógicas. A relevância do tema decorre da transformação tecnológica acelerada pós-pandemia e da necessidade de se explorar criticamente o uso dessas ferramentas no âmbito do ensino de línguas. Metodologicamente, adotamos uma abordagem qualitativa, utilizando a pesquisa exploratória e descritiva, dada a necessidade de se investigar questões específicas do contexto local. À coleta de dados, utilizamos um questionário objetivo-discursivo aplicado a seis professores de Língua Inglesa. A análise foi conduzida à luz de autores como Bannell (2017), Selwyn (2017), Laval (2019) e Arantes (2023), os quais oferecem uma perspectiva crítica sobre a incorporação das tecnologias digitais no ambiente escolar, ressaltando as suas possíveis conexões com as políticas públicas educacionais neoliberais. Além disso, ancoramo-nos na Teoria dos Sistemas Dinâmicos Complexos, considerando que as práticas de ensino pós-pandemia se configuram enquanto um sistema em constante interação, (re)adaptação e transformação, mediado pelo uso das tecnologias. A análise dos dados obtidos por meio do questionário colocou em funcionamento uma reconfiguração no ensino de Língua Inglesa, especialmente quanto ao uso frequente das tecnologias digitais em sala de aula. Foi possível evidenciar, também, que mesmo após o período crítico pandêmico, os professores continuam enfrentando desafios em suas práticas didáticas e pedagógicas, tais como a pressão de/por resultados em avaliações estaduais, tais como o Mais Inglês Avalia, por exemplo, e a necessidade de (re)adaptação constante às ferramentas tecnológicas disponíveis. Além disso, muitos dos professores participantes da pesquisa relataram, ainda, dificuldades relacionadas à infraestrutura e à formação continuada, refletindo a crescente influência das políticas públicas educacionais nesse cenário.

Palavras-chave: Ensino de Língua Inglesa; Tecnologias Digitais; Teoria dos Sistemas Dinâmicos Complexos; Período Educacional Pós-Pandemia.

ABSTRACT

This research is part of the field of Applied Linguistics, more specifically within the research line entitled “*Study of Processes of Social Language Practices*”, linked to the Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Linguística (PPGL) at the Universidade do Estado de Mato Grosso “*Carlos Alberto Reyes Maldonado*” (Unemat), “*Jane Vanini*” University Campus, in Cáceres-MT, Brazil. The Covid-19 pandemic brought profound changes to Brazilian education, highlighting the need for (re)adaptation to digital technologies and continuous teacher training in the classroom. Four years after this historic event, English language teaching still faces significant challenges in this new educational landscape. Thus, this dissertation aims to understand the impacts and changes in English language teaching practices in the post-pandemic educational period, focusing on the perceptions of teachers working in the public school system in the city of Cáceres-MT-Brazil regarding the integration of digital technologies into their didactic and pedagogical practices. The relevance of the topic arises from the accelerated technological transformation following the pandemic and the need to critically explore the use of these tools in the field of language teaching. Methodologically, we adopt a qualitative approach, using exploratory and descriptive research, given the need to investigate specific issues within the local context. For data collection, we used an objective-discursive questionnaire applied to six English language teachers. The analysis was conducted considering authors such as Bannell (2017), Selwyn (2017), Laval (2019), and Arantes (2023), who offer a critical perspective on the incorporation of digital technologies in the school environment, emphasizing their possible connections with neoliberal educational public policies. Furthermore, we are anchored in the Theory of Complex Dynamic Systems, considering that post-pandemic teaching practices are configured as a system in constant interaction, (re)adaptation, and transformation, and mediated using technologies. The analysis of the data obtained through the questionnaire revealed a reconfiguration in English language teaching, especially regarding the frequent use of digital technologies in the classroom. It also became evident that, even after the critical pandemic period, teachers continue to face challenges in their didactic and pedagogical practices, such as pressure for performance in state assessments - such as *Mais Inglês Avalia*, for example, and the need for constant (re)adaptation to the available technological tools. In addition, many of the teachers participating in the study also reported difficulties related to infrastructure and continuing education, reflecting the growing influence of public educational policies in this context.

Keywords: English Language Teaching; Digital Technologies; Theory of Complex Dynamic Systems; Post-Pandemic Educational Period.

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E SÍMBOLOS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular;
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa;
Cetic-BR	Centro Regional de Estudos ao Desenvolvimento da Sociedade da Informação;
CIEB	Centro de Inovação para Educação Brasileira;
CNE	Conselho Nacional de Educação;
DRE	Diretoria Regional de Educação;
ERE	Ensino Remoto Emergencial;
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica;
LI	Língua Inglesa
MEC	Ministério da Educação;
PNE	Plano Nacional de Educação;
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica;
SDC	Sistemas Dinâmicos Complexos;
Secom-MT	Secretaria de Comunicação do Estado de Mato Grosso;
Seduc-MT	Secretária de Estado de Educação;
SEE	Sistema Estruturado de Ensino;
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido;
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação;
TSDC	Teoria dos Sistemas Dinâmicos Complexos;
Unemat	Universidade do Estado de Mato Grosso.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Organograma da “Política Pública de Línguas Estrangeiras”	36
Figura 2 – Material estruturado utilizado nas aulas de inglês no Ensino Fundamental.....	37
Figura 3 – Material estruturado utilizado nas aulas de Língua Inglesa na etapa formativa do Ensino Médio.....	37
Figura 4 – Projeto aprovado no Conselho de Ética em Pesquisa (CEP).....	69
Figura 5 – Mudanças nas práticas de ensino de LI na pós-pandemia.....	85
Figura 6 – Definições do papel do professor.....	95

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Programas implementados no ensino de Língua Inglesa nas escolas estaduais de Mato Grosso	65
Quadro 2 – Materiais e recursos que estão sendo utilizados nas aulas de inglês	65
Quadro 3 – Perfil dos participantes.....	67
Quadro 4 – Respostas dos sujeitos participantes sobre o uso de tecnologias digitais em suas aulas	73
Quadro 5 – Quadro-Síntese: Aplicação da TSDC na Análise	98

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Respostas da primeira questão do questionário	71
Gráfico 2 – Respostas da questão número cinco	91

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO: O ENSINO FRENTE AO CONTEXTO PANDÊMICO E PÓS-PANDÊMICO.....	19
1.1 Adaptações e desafios no âmbito do ensino de línguas em um mundo atravessado por uma Pandemia viral	19
1.2 Um panorama do sistema estadual de ensino <i>de/em</i> Mato Grosso durante a Pandemia de Covid-19.....	26
1.3 Ensino de línguas e tecnologias digitais no período pós-pandemia: novos rumos?	30
1.3.1 <i>Ensino de Língua Inglesa no contexto educacional do Estado de Mato Grosso.....</i>	<i>33</i>
1.3.2 <i>A “Política Pública de Línguas Estrangeiras” proposta pelo Governo do Estado de Mato Grosso ao ensino de línguas nas escolas públicas.....</i>	<i>34</i>
2 EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA SOB A ÓTICA DO NEOLIBERALISMO E DA COMPLEXIDADE	46
2.1 Política pública de tecnologia no ambiente escolar em Mato Grosso.....	46
2.2 Considerações sobre as tecnologias educacionais	48
2.3 Implementação do pensamento neoliberalista nas escolas brasileiras	51
2.4 Ensino de línguas estrangeiras enquanto um sistema complexo: a teoria dos sistemas dinâmicos complexos.....	58
3 METODOLOGIA DE PESQUISA.....	62
3.1 Abordagem metodológica e o tipo de pesquisa	62
3.2 Contexto de pesquisa.....	64
3.2.1 <i>Participantes da pesquisa.....</i>	<i>66</i>
3.3.1 <i>Procedimentos para coleta de dados</i>	<i>69</i>
4 ANÁLISE DOS DADOS	70
4.1 Práticas e usos das tecnologias digitais em sala de aula.....	70
4.2 Avaliação do Programa Mais Inglês MT e a formação continuada	78
4.3 Mudanças nas práticas de ensino e aprendizagem de língua inglesa no contexto educacional pós-pandêmico	84
4.4 Principais desafios enfrentados no processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa	91

4.5 Reflexões sobre o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa no contexto educacional pós-pandemia	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	100
REFERÊNCIAS.....	105
ANEXO A – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA	115

INTRODUÇÃO

A inserção das tecnologias digitais tem se tornado cada vez mais comum no setor educacional. Conforme aponta Buzato (2006), pensar nas tecnologias enquanto meios possíveis de/para se transformar o mundo implica, necessariamente, em pensarmos na educação. A fomentação do uso das tecnologias digitais¹, nas salas de aula, pode contribuir efetivamente à construção da autonomia dos estudantes em aprender e, mais do que isso, por meio da aprendizagem, ser capaz, também, de ensinar o outro (Alves; Porto; Oliveira, 2018), bem como modificar as práticas tradicionais de ensino, ainda aplicadas por muitos professores em sala de aula.

Nessa perspectiva, esse processo gerou e continua gerando controvérsias ao longo da história e, atualmente, em uma sociedade contemporânea hiperconectada, há uma crescente demanda pela implementação de transformações educacionais. A partir disso, Paiva (2019) destaca que a inserção das tecnologias digitais, em sala de aula, sempre foi vista com apreço por uns e estranhamento por outros. No entanto, é inquestionável a sua importância, por exemplo, na história do ensino de línguas. Segundo Paiva (2019), a integração de computadores ao ensino de línguas somente fora considerada após a chegada da rede mundial de computadores, a *World Wide Web* (www), na década de 1990. Dessa forma, a nova tecnologia foi recebida com desconfiança e, até mesmo, com certa resistência.

Conforme as postulações feitas por Barton e Lee (2015), entendemos que as novas tecnologias já não são tão “novas” assim. Entretanto, embora não seja um assunto recente, visto que já se falava do uso de computadores, em sala de aula, desde a década de 1960 (Paiva, 2015), observa-se que esse processo foi abruptamente intensificado a partir de um acontecimento sócio-histórico (e discursivo) enfrentado pelos sujeitos brasileiros: a Pandemia da Covid-19, cujos efeitos ainda se fazem presentes. Com isso, muitos setores da sociedade contemporânea foram afetados, mas que aqui destacamos o setor educacional. Escolas públicas e privadas fechadas, inserção do Ensino Remoto Emergencial (ERE), adaptação de docentes e discentes, insegurança quanto ao retorno das aulas presenciais, dentre outras questões, foram motivos de eminente e vertical preocupação durante esse contexto.

O que se pode notar é que esse momento causou grandes transformações no setor de ensino, no qual alunos e professores viram a consolidação das aulas por meio das tecnologias digitais como a única saída. Dessa forma, foi comum observarmos o acontecimento e

¹ Caro(a) leitor(a), informamos que, no decorrer das afirmações e análises deste trabalho, o termo “tecnologias”, sempre se referirá às tecnologias digitais.

funcionamento de aulas conduzidas por meio de plataformas digitais, tais como o *Google Meet*, o *Zoom* e, até mesmo, o *WhatsApp*. Com isso, mais do que nunca, nota-se que esse mundo dinâmico e multimidiático (Botelho; Leffa, 2009), está presente nos mais variados contextos de/em sala de aula, principalmente mediando as práticas didáticas e metodológicas de ensino e aprendizagem de línguas.

Nessa premissa, o cenário educacional no Estado de Mato Grosso tem sido marcado por transformações relevantes no ensino de Língua Inglesa no período pós-pandemia. A implementação de medidas emergenciais, tais como a utilização de tecnologias digitais durante a Pandemia de Covid-19, tem perdurado no período pós-crise, acompanhada por investimentos governamentais em material didático estruturado, distribuição de aparelhos *chromebooks* e oferta de cursos de formação continuada aos sujeitos professores. Essas iniciativas resultaram em uma reconfiguração do ambiente educacional em todo o Estado. Diante desse contexto, a problemática central deste estudo visa: *explorar as mudanças introduzidas a partir da experiência no período pandêmico e como elas impactaram as práticas de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa na rede pública de ensino, no âmbito da cidade de Cáceres-MT-Brasil*.

De acordo com matéria publicada pela Secretaria de Comunicação do Estado de Mato Grosso (Secom-MT), em junho de 2023, a rede estadual de ensino de Mato Grosso tem experimentado um novo momento, com investimentos históricos e inovadores que visam melhorar a aprendizagem dos sujeitos estudantes e promover a valorização dos profissionais da educação. A Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (Seduc-MT), tem promovido uma série de melhorias estruturais e pedagógicas com o objetivo de colocar a educação mato-grossense entre as cinco melhores do país até 2032. Tais propostas fazem parte do “*Programa EducAção – 10 Anos*”, instituído pelo Decreto n. 1.497, de 10 de outubro de 2022.

Para isso, conforme sumariza o Decreto, o Governo do Estado de Mato Grosso deve investir em infraestrutura e tecnologia nas escolas, além da formação de professores, a aquisição de materiais didáticos e, com efeito, na valorização direta dos profissionais diretos da educação básica. Notamos que os recursos tecnológicos têm sido inseridos com a ideia de modernização, inovação e solucionismo imediato, impactando e modificando o setor de ensino, conforme Selwyn (2017), Bannel (2017), Heinsfeld e Pischetola (2019) salientam no desenvolvimento de suas pesquisas.

Sobre essa questão, Barton e Lee (2015) apontam que as inovações tecnológicas atingem cada um dos aspectos de nossa vida. Ou seja, com a educação não seria diferente, visto que esses avanços também modificam a educação que a cada dia precisa se atualizar para

enfrentar os novos cenários. Nesse contexto, quando a pandemia se instaurou no Brasil, o setor educacional sentiu e vivenciou seus impactos, sendo uma das principais mudanças a transição do modelo de ensino vigente, passando do presencial ao ensino remoto.

Essa realidade colocou em funcionamento, também, as marcantes disparidades sociais presentes no sistema educacional brasileiro, especialmente no que diz respeito à falta de conectividade à *internet* e à carência de recursos materiais, tais como computadores com acesso à *internet*, *smartphones*, *tablets*, dentre outros. Dessa forma, a necessidade de promover a equidade de acesso às ferramentas educacionais digitais, bem como superar as disparidades socioeconômicas, nas escolas brasileiras, tornou-se uma questão premente no campo da educação.

Passados mais de dois anos desde o início da Pandemia de Covid-19, no contexto brasileiro, e com a implementação bem-sucedida, porém tardia, da vacinação contra a proliferação e infecção pelo Novo Coronavírus *Sars-Cov-2*, observou-se uma redução nas taxas de morte e internações graves. Diante desse cenário promissor, o Governo do Estado de Mato Grosso, assim como ocorreu em outros Estados brasileiros, tomou a decisão de autorizar o retorno das aulas presenciais, adotando medidas cautelares apropriadas, tais como o uso obrigatório de máscaras de proteção facial, o distanciamento social entre os alunos e a rigorosa higienização das mãos (Borges; Tenório, 2022). De acordo com uma matéria publicada no portal da Seduc-MT, as aulas foram retomadas em formato totalmente presencial em 18 de outubro de 2021.

Segundo os dizeres de Cipriani *et al.* (2021), mesmo com a retomada das aulas presenciais, continuam a ser observados diversos desafios ainda enfrentados por professores e alunos, impactando toda a comunidade escolar. A partir deste cenário, durante o período pandêmico, foram estabelecidas e consolidadas diferentes dinâmicas fora do ambiente escolar tradicional. Portanto, o retorno às aulas presenciais estava permeado por significativas mudanças, sobretudo para professores e alunos e demais membros da comunidade acadêmica, sendo os docentes os mais cobrados, visto que os discentes retornam às aulas com diversos déficits intensificados pelo ensino remoto.

Sob essa perspectiva, a justificativa à realização desta pesquisa a nível de Mestrado reside nas transformações proporcionadas pelas tecnologias digitais nas aulas de Língua Inglesa, especialmente no contexto pós-pandemia, com foco particular no Estado de Mato Grosso. É relevante que problematizemos acerca da compreensão entre: “[...] professores, alunos, famílias, sociedade e poder público que esse período pós-pandemia é tão sério e difícil

quanto o período pandêmico e, que seus reflexos na educação ainda permanecerão por um longo período de tempo” (Soares; Porto, 2022, p. 9).

Nesse movimento, percebemos que há um considerável aumento nos investimentos governamentais em tecnologias e programas educacionais, os quais, na visão dos governos, beneficiam, tanto os estudantes, quanto os professores. No entanto, observa-se a exigência, também, de que os professores de Língua Inglesa consigam se adaptar efetivamente a essas transformações e às cobranças que emergem desse novo contexto *de/em* fazer educacional. Diante dessa perspectiva, esta pesquisa apresenta algumas indagações, tais como: *De que maneira os professores estão, de fato, enfrentando essa integração em suas práticas docentes? De que forma as tecnologias digitais estão sendo incorporadas pelos professores no processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa?*

Essas questões visam compreender e analisar as práticas educacionais de ensino de Língua Inglesa em contexto pós-pandemia, período em que se observaram mudanças na rede pública de ensino do Estado de Mato Grosso, mais especificamente na Diretoria Regional de Educação (DRE) de Cáceres, o *locus* deste trabalho. Analisar as percepções dos sujeitos professores, diante dessas transformações, permite que descrevamos, de maneira enfática, o modo como essas práticas sociais de língua(gem) se modificam ao longo do tempo, sendo influenciadas, sobretudo, pelo uso das tecnologias digitais no âmbito do ensino. Dessa forma, é possível refletir que a Pandemia de Covid19, de certa forma, forçou a integração das tecnologias digitais nesse ambiente de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa.

Escolhemos essa disciplina, pelas mudanças substanciais ocorridas no período pós-ensino remoto. Nesse contexto, com o intuito de alcançar os resultados almejados nesta pesquisa, salientamos o objetivo geral estabelecido, o qual consiste em: *analisar as percepções dos sujeitos professores de Língua Inglesa da rede pública de ensino da cidade de Cáceres-MT, em relação às mudanças e eventuais desafios em suas práticas didáticas e pedagógicas, com foco no uso de tecnologias digitais durante o período pós-pandemia.*

Adicionalmente, foram delineados os seguintes objetivos específicos para melhor explorar o recorte de pesquisa no tempo e no espaço, quais sejam: i) Explorar as principais mudanças ocorridas nos processos de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa pós-pandemia; ii) Descrever, a partir dos discursos de sujeitos professores da Educação Básica da cidade de Cáceres-MT, como as tecnologias digitais estão sendo integradas às salas de aula no período pós-pandemia; e, também, iii) Identificar os possíveis impactos e desafios enfrentados pelos sujeitos professores no âmbito e a partir desse contexto.

Partindo dessas premissas, este estudo se fundamenta na subárea de estudos da Linguística Aplicada, mais especificamente, na linha de pesquisa de “*Estudos de Processos de Práticas Sociais da Linguagem*”, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Linguística (PPGL), da Universidade do Estado de Mato Grosso “*Carlos Alberto Reyes Maldonado*” (Unemat), localizado no Câmpus Universitário “*Jane Vanini*”, na cidade de Cáceres-MT. Esta abordagem engloba uma perspectiva transdisciplinar que interliga diversos contextos de práticas sociais, culturais, educacionais e, sobretudo, linguísticas, na sociedade contemporânea (Moita-Lopes, 2006).

Situados na área de estudos linguísticos, apoiamo-nos na Teoria dos Sistemas Dinâmicos Complexos (TSDC), por compreender que ela nos permite dar potenciais visibilidades às dinâmicas de ensino e aprendizagem de línguas em contextos contemporâneos, além de possibilitar que façamos a descrição de:

[...] sistemas sociais e de linguagem utilizando conceitos que, mesmo não tendo sido criados para o estudo deste tipo de sistemas, como os que surgiram na Física, na Matemática, na Biologia, na Ciência da Computação e na Meteorologia, dão conta de explicar práticas de interação social em espaços digitais de ensino e de aprendizagem de língua(gem) (Silva, 2020, p. 19).

Ademais, promovemos discussões acerca do uso de tecnologias digitais no ensino sob a lógica neoliberal, fundamentando nossas análises em autores como Bannell (2017), Selwyn (2017), Laval (2019), Arantes (2023), dentre outros. Nesse contexto, a presente Dissertação de Mestrado em Linguística está organizada, com efeito, em quatro capítulos.

No primeiro capítulo, apresentamos uma contextualização sobre o uso das tecnologias digitais no ensino de Língua Inglesa durante os períodos pandêmico e pós-pandêmico, destacando as transformações ocorridas nesse cenário. No segundo capítulo, discutimos conceitos que relacionam o contexto educacional do Estado de Mato Grosso às vertentes do neoliberalismo, articulando essa perspectiva à Teoria dos Sistemas Dinâmicos Complexos (TSDC), com base, principalmente, nos trabalhos de Holland (1997).

Já o terceiro capítulo é dedicado à metodologia da pesquisa, em que descrevemos o percurso metodológico adotado à compreensão do recorte de pesquisa. Por fim, no quarto capítulo apresentamos a análise dos dados coletados, seguido das considerações finais e referências utilizadas para construir o pensamento crítico-reflexivo e as análises com base em autores percursores das discussões de/em educação e língua(gem).

1 AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO: O ENSINO FRENTE AO CONTEXTO PANDÊMICO E PÓS-PANDÊMICO

Para se compreender as dinâmicas que permeiam e atravessam o ensino de Língua Inglesa, no período pós-pandemia, é crucial considerarmos, tanto as condições históricas de produção, quanto o seio contemporâneo, no sentido de compreender os desafios decorrentes desse contexto socioeducacional (Nojoza, 2022). Portanto, nesta primeira seção, fazemos uma contextualização sobre o uso de tecnologias digitais durante a Pandemia de Covid-19, momento em que a incorporação dessas ferramentas, no processo de ensino e aprendizagem, foi impulsionada e, no atual cenário pós-pandêmico, que se constitui, com efeito, o foco desta investigação.

1.1 Adaptações e desafios no âmbito do ensino de línguas em um mundo atravessado por uma Pandemia viral

A Pandemia de Covid-19, causada pela proliferação e infecção pelo vírus *Sars-Cov-2*, modificou as esferas sociais por um período aproximado de dois anos (entre o final de 2019 a meados de 2021), momento mais crítico da doença em todo o mundo. Conforme definido pelo Ministério da Saúde (2021):

A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. O *Sars-Cov-2* é um betacoronavírus descoberto em amostras de lavado broncoalveolar obtidas de pacientes com pneumonia de causa desconhecida na cidade de Wuhan, província de Hubei, China, em dezembro de 2019. Pertence ao subgênero Sarbecovírus da família *Coronaviridae* e é o sétimo coronavírus conhecido a infectar seres humanos (Brasil, 2021, não paginado).

Com a chegada repentina da Pandemia de Covid-19, no Brasil, alguns setores sociais foram verticalmente e transversalmente prejudicados, não somente pelo viés do perigo de exposição e contaminação ao vírus, recuperação e/ou mortes, mas por afetar, também, todas as atividades cotidianas e de trabalho em geral. Durante esse período, empresas entraram em crise, trabalhadores viam-se inseguros perante a impossibilidade de trabalho mediante a alternativa prévia adotada pelos governos, o *lockdown*. Os hospitais mantinham um alto nível de lotação de pessoas contaminadas, em que muitas delas, em estado grave e, ainda, não se via uma cura para tal doença ainda desconhecida pela ciência moderna.

No campo da educação não fora diferente, ao passo em que a gravidade letal do vírus impediu a continuidade das aulas presenciais. Nesse cenário, milhares de estudantes ficaram impossibilitados de prosseguir com suas práticas educativas no espaço escolar. Após um período sem aulas, o Ministério da Educação (MEC), por meio da Portaria n. 544 de 17 junho de 2020 (Brasil, 2020) decretou a substituição das aulas presenciais por aulas realizadas por intermédio das tecnologias digitais, seguindo a mesma grade de horários, denominando essa alternativa de Ensino Remoto Emergencial (ERE). Segundo as pesquisadoras Silva e Maior (2021), o Ensino Remoto Emergencial é uma modalidade de ensino especial, pois tanto docentes, quanto discentes, são separados, apartados e descontextualizados do espaço físico do qual estão habituados, por força externa maior, tal como configurara-se o surgimento de uma Pandemia. Nesse sentido, são criados meios alternativos de promoção de encontros, os quais, inicialmente, não foram planejados.

Para Behar (2020), o termo “*remoto*” indica um distanciamento geográfico. Assim, o ensino é classificado como remoto porque, devido a decretos institucionais, professores e alunos foram proibidos de frequentar instituições de ensino para evitar a propagação e a contaminação pelo vírus. É considerado emergencial, pois todo o planejamento pedagógico precisou ser readequado, sem tempo prévio para que isso fosse articulado, pensado e, mais do que isso, testado. Ou seja, vemos que impulsionada pela Pandemia de Covid-19, a sala de aula, conforme o seu modelo sócio-historicamente constituído ao longo do tempo, começou a transpor as suas barreiras físicas.

Conforme sustenta Novelli (1997), a sala de aula que sempre esteve atrelada enquanto um espaço físico pertencente à escola, já pode ocupar lugares diferentes, isso porque a sua atividade principal extrapola os limites físicos da escola. Nesse sentido, hoje o espaço de sala de aula pode ser deslocado para diversos locais, tal como fora visto durante o contexto pandêmico. A sala de aula deslocou-se às casas de alunos e professores, muitas vezes sem estrutura para tal, distanciando-se dos moldes convencionais que conhecemos e concebemos enquanto efetivos à promoção do ensino.

Mesmo aos tropeços, observou-se as interconexões possíveis na implementação de tecnologias digitais no ensino e aprendizagem de línguas a partir do contexto da Pandemia de Covid-19, visto que essa conjuntura influenciou fortemente a inserção das tecnologias digitais nas salas de aula no período pós-pandemia. Assim, tomando-se como elemento contextual a chegada da Pandemia de Covid-19, no Brasil, em 2020 as práticas pedagógicas antes realizadas em sala de aula presencial, passaram a ser realizadas exclusivamente por meio das plataformas digitais.

Nesse percurso, alunos e professores acabaram tendo que se adaptar rapidamente e repentinamente a práticas antes nunca imaginadas, visto que foi a primeira vez que se viu os processos de ensino e aprendizagem sendo realizados em todas as instituições de ensino por meio das tecnologias digitais (Rabello, 2022). A partir dessa mudança drástica, os professores tiveram que rever as suas metodologias, adaptando-as ao ambiente digital e virtual. Tal contexto faz circular a premissa de que a sala de aula fora remodelada a partir do uso das tecnologias digitais, o que possibilitou que em um momento tão incerto, a atividade principal pudesse ser alcançada e praticada para além do espaço físico da escola e da sala de aula. Em outras palavras: “[...] o ensino remoto tornou-se o ‘chão da escola’ durante esse momento adverso” (Brito, 2022, p. 69).

A educação passou por momentos inesperados e de potencial insegurança na forma de se educar, em sala de aula, durante o ano de 2020 até meados de 2022, sendo vistas, discutidas e praticadas novas possibilidades educacionais nesse período. Tal como aponta Lemos (2021), sabemos que uma casa não é um bom local para trabalhar e/ou estudar, mas durante esse momento divergente, vimos que é possível trabalhar e estudar em casa, demonstrando, assim, novos agenciamentos causados e, de certa forma, efetivados pela Pandemia de Covid-19. Por essas várias facetas, observamos que diversas áreas de nossas vidas foram alteradas pelo uso das tecnologias digitais e, esse processo, é progressivamente aceito enquanto o novo “*normal*” (Barton; Lee, 2015).

As tecnologias passaram a mediar as práticas sociais e culturais dentro do campo da educação, não apenas para facilitar as atividades cotidianas, mas, também, enquanto uma característica desse novo tempo. A partir desse contexto, os diversos setores sociais do mundo todo são impulsionados pelo uso das tecnologias digitais. Dessa forma, observamos que as inovações tecnológicas gradualmente se integram e transformam as nossas vidas, as nossas relações sociais, os nossos ambientes de trabalho e, conseqüentemente, os nossos processos educacionais (Barton; Lee, 2015). Sob essa perspectiva, entendemos que o mundo digital sempre fez parte de nossa sociedade, não sendo algo inédito. No entanto, a plena compreensão de sua dimensão ocorreu quando as tecnologias digitais se tornaram o único meio à continuidade das atividades educacionais e, também, no âmbito das atividades cotidianas e profissionais em geral.

Conforme aponta Soares e Porto (2022), a transição abrupta das aulas presenciais para o ambiente virtual, nem sempre atendeu às expectativas previamente estabelecidas. No entanto, observou-se que essa mudança possibilitou a visão de novas perspectivas dentro do campo da educação, indicando a importância de se atualizar constantemente os métodos educacionais e

reconhecer o crescente valor de se integrar diferentes tecnologias digitais nos processos educativos e formativos. À vista disso, notamos que os sujeitos professores enfrentaram uma adaptação ainda mais marcante em seu fazer didático e pedagógico. Tal impacto fora causado, principalmente, pela falta de formação de/em letramentos digitais específicos que o contexto inesperado exigiu.

Lemos (2021) aponta dados resultantes de uma pesquisa realizada pelo Centro Regional de Estudos ao Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic-BR), em 2018, o qual revelou que: “[...] 58% das escolas não há nenhum professor que tenha recebido formação para uso de computadores e internet nas escolas” (Lemos, 2021, p. 95). Portanto, diversas situações foram levantadas durante esse período, isso porque muitos docentes não tinham nenhum curso e/ou treinamento sobre como utilizar as tecnologias digitais em sala de aula. Gatti (2020) argumenta que, mesmo com o retorno das aulas presenciais, esses desafios ainda persistirão em muitas instituições de ensino. Segundo Gatti (2020), com a retomada das aulas presenciais:

Não se trata de criar modelos novos para a educação escolar, de modo abstrato, artificialmente. Trata-se de criar condições coletivas para construir e assumir novas formas de pensar e de agir no que se refere às funções e ao trabalho escolar, com novas atitudes e perspectivas, possibilitando com isso recriar os espaços e tempos escolares, [...] criar alternativas para aprendizagens em coparticipação, e construir dinâmicas curriculares com o essencial dos conhecimentos importantes para a sociedade contemporânea ponderados por uma visão de futuro (Gatti, 2020, p. 38).

Nesse cenário, diversas pesquisas têm colocado em pauta a insegurança dos sujeitos docentes em relação ao retorno das aulas presenciais após a emergência da Pandemia de Covid-19. Em consonância com essa preocupação, Almeida *et al.* (2021) investigaram acerca da percepção dos sujeitos professores quanto ao retorno às aulas no período pós-pandemia e destacaram que cerca de: “[...] 82,1% dos professores têm receio de enfrentar as demandas de defasagem na aprendizagem [...]” (Almeida *et al.*, 2021, p. 23).

Já Castro (2022) enfatiza a grande importância das tecnologias digitais na educação durante o período pandêmico. No entanto, Castro (2022) sugere que façamos uma reflexão sobre: “[...] as reais mudanças que elas provocaram no uso de metodologias educacionais inovadoras” (Castro, 2022, p. 167). Nesse panorama, Castro (2022) faz uma reflexão na assertiva de entendermos se o uso emergencial das tecnologias digitais modificou a forma de pensar e agir, tanto dos professores, quanto dos alunos, com o efetivo retorno presencial das aulas.

Ao analisar os impactos decorrentes do uso das tecnologias digitais na educação durante o período pandêmico, Paiva (2021) explica que o sistema educacional sempre enfrentou pressões tecnológicas. Paiva (2021) introduz três conceitos essenciais para que compreendamos esse processo, delineando um movimento de rejeição, inserção e normalização do uso de tecnologias digitais em sala de aula. Segundo Paiva (2021), quando uma nova tecnologia surge, a reação inicial para com ela, bem como à sua implementação, é de desconfiança, seguida pela rejeição. Progressivamente, as tecnologias digitais começam a integrar-se nas atividades sociais de língua(gem), e a escola passa a incorporá-las em suas práticas didáticas e pedagógicas. Por fim, após o estágio de inserção, ocorre o de normalização, quando as tecnologias digitais se integram e deixam de ser vistas: “[...] como cura milagrosa e/ou como algo a ser temido” (Paiva, 2021, p. 8).

A descrição proposta por Paiva (2021) pode ser relacionada ao contexto imposto pela Pandemia de Covid-19 e ao advento do Ensino Remoto Emergencial. Observou-se resistência por parte de alunos e professores, alguns dos quais não estavam familiarizados com os recursos digitais nas aulas ou, com efeito, careciam de experiência e formação para que se incorporasse as tecnologias digitais no ensino de Língua Inglesa, por exemplo. O estágio de inserção das tecnologias digitais, na educação, ocorreu quando não havia outra opção senão utilizar meios digitais enquanto durasse a calamidade de saúde pública da Pandemia de Covid-19. Com isso, alunos e professores se viram diante de telas de computadores, celulares e *tablets*, configurando o *cyber-ensino* enquanto meio possível de dar continuidade às atividades.

Durante esse período, o estágio de normalização parece ter se concretizado, uma vez que o meio digital trouxe possibilidades de adequação à realização e continuidade das aulas, mediando as relações, mais especificamente, de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa (Alves, 2022). Por outro lado, pesquisas realizadas durante a Pandemia de Covid-19, tais como a de Hodges *et al.* (2020), Santos (2021), Farias (2020), dentre outras, colocaram para leitura inúmeras dificuldades surgidas no contexto do Ensino Remoto Emergencial. Essas dificuldades estão relacionadas, principalmente, ao despreparo no uso das tecnologias digitais no âmbito do ensino e às restrições de acesso a essas tecnologias, impactando a aprendizagem de muitos estudantes e provocando uma reavaliação das metodologias anteriormente empregadas por alguns professores.

Rabello (2022), em sua pesquisa-ação sobre a aprendizagem de Língua Inglesa mediada por tecnologias digitais no contexto pandêmico, destaca que ao tornar-se a primeira vez em que uma disciplina previamente ministrada presencialmente é transferida para um ambiente totalmente *on-line*, surgiu a necessidade de se investigar a eficácia das metodologias

e dos recursos digitais adotados para tal. Isso visou que aprimorássemos o planejamento das aulas ministradas de forma remota. Nesse contexto, torna-se justo que avaliemos como essa inserção tecnológica digital, decorrente da Pandemia de Covid-19, está sendo realizada nesse contexto pós-pandêmico, no sentido de compreender se realmente o estágio de “*normalização das tecnologias*”, proposto por Paiva (2021), se efetivou na atual conjuntura de ensino de línguas.

Silva, Santana e Surubi (2017), apontam que a sala de aula está sofrendo os impactos das tecnologias digitais em seu espaço, o que representa um fenômeno que está remodelando e dando novos significados às nossas ideias, conceitos e interpretações e, durante esse processo, gerando mudanças socioeconômicas, políticas e culturais na sociedade contemporânea. Lemos (2021) comenta que a tecnologia é social, pois nos constitui, assim como a cultura, a economia e a ciência. Portanto, as tecnologias gerenciam todas as nossas ações cotidianas, desde um simples toque do despertador de um celular, até mesmo, à realização de transações bancárias de forma *on-line*, a comunicação instantânea por meio de mídias sociais e, também, dos diversos aplicativos de mensagem. Além disso, a tecnologia desempenha um papel fundamental na medicina, possibilitando diagnósticos precisos e tratamentos avançados. Tal tecnologia, é a mesma que possibilitou os estudos científicos e, até mesmo, a criação da primeira vacina contra a Covid-19 em meados de 2020. Então, *como não pensar que as tecnologias nos constituem socialmente?*

Na educação, inúmeras vantagens estão associadas ao uso das tecnologias digitais, as quais podem cada vez mais aprimorar e transformar a experiência de ensino e de aprendizagem. Na pesquisa realizada por Sousa *et al.* (2022) apontou-se diversas ferramentas tecnológicas usadas em salas de aula *on-line* durante a Pandemia de Covid-19, tais como:

Google, o Google Classroom, o Google Meet, o Google Suite, Google Drive, o Zoom, o Skype, o Moodle, o Microsoft Teams, o Onenote from Microsoft, Seesaw, ManageBac, Ed Dojo EdModo, Mediawijs, dentre outras e, até mesmo, as mídias sociais, tais como o YouTube, o Instagram e o WhatsApp (Sousa et al., 2022, p. 3).

Embora essas ferramentas já fossem utilizadas por alguns professores antes da Pandemia de Covid-19, seu uso se intensificou durante o Ensino Remoto Emergencial, pois foram essenciais à condução e mediação das práticas didático-pedagógicas. Com o surgimento e a intensa evolução da *Web 2.0*, as possibilidades de interação e comunicação pela *internet* passaram a ser bem mais eficientes. Junior, Lisbôa e Coutinho (2011), afirmam que se ocorreu a transição de um modelo em que as pessoas eram meramente consumidoras de conteúdo

disponível na *web*, para um modelo em que elas se tornaram, também, (re)produtoras e participantes ativas no processo de criação e compartilhamento de informações no âmbito digital, na *internet*.

O que antes era mais restrito e necessitava de conhecimentos avançados acerca de informática e programação, por exemplo, hoje está muito mais acessível. Com apenas alguns cliques, podemos navegar em diversos *sites* e *blogs* e plataformas, na *internet*, e criar ambientes virtuais com características distintas. Tudo isso, somente fora possível graças ao desenvolvimento de aplicativos que facilitam a realização dessas tarefas (Júnior; Lisboa; Coutinho, 2011). Dentre essas ferramentas da *Web 2.0*, podemos citar as criadas e oferecidas aos usuários de forma gratuita pela empresa *Google*. O *Google* se consolidou e se popularizou no mercado digital, oferecendo uma diversidade de ferramentas e aplicativos. Além disso, o seu motor de busca facilita a localização de informações de forma rápida e eficaz. Durante a Pandemia de Covid-19, por exemplo, essas ferramentas passaram a mediar as práticas de ensino e de aprendizagem nas escolas brasileiras. Porém, mesmo com a sua popularidade, infelizmente, muitos professores não conheciam as suas potencialidades, em sala de aula, ou não estavam devidamente capacitados a mobilizá-las.

De acordo com a pesquisa realizada por Sousa *et al.* (2022), as ferramentas da plataforma *Google* foram as mais utilizadas durante a Pandemia de Covid-19, seja por apresentar fácil acesso e manuseio, seja devido ao seu acesso de modo gratuito. Além disso, se destacaram algumas redes sociais para se ministrar as aulas remotas, tais como: o *Instagram* e o *Facebook* e, até mesmo, o *WhatsApp*, uma ferramenta de comunicação rápida e por mensagens que passou a ser um recurso metodológico e até didático nas aulas (Sousa *et al.*, 2022). Após a experiência da realidade pandêmica, mudanças e desafios relacionados ao uso das tecnologias digitais, em sala de aula, foram postos em discussão.

Podemos verificar que a interação entre docentes, discentes e as tecnologias digitais permitiu uma (re)construção e ressignificação de sentidos linguísticos, mesmo com os desafios que surgiram durante esse período. As salas de aula *on-line*, ainda que de maneira distinta da sala de aula tradicional, impulsionaram com maior ênfase o uso das tecnologias digitais, também, nas salas de aula presenciais, uma vez que a Pandemia de Covid-19 ressaltou a importância dessas ferramentas no ensino de línguas.

Nesse sentido, a integração contínua dessas tecnologias digitais, na educação, vem tendo um impacto significativo, eficaz e duradouro, uma vez que a experiência vivenciada durante o período pandêmico impulsionou mudanças que se estendem ao período pós-pandemia. Diante das condições impostas pelo contexto pandêmico e, com efeito, acerca das

discussões apresentadas, a próxima subseção descreve o cenário educacional do Estado de Mato Grosso durante esse período conturbado, tanto à saúde dos sujeitos brasileiros, quanto à educação de/em seus espaços formativos por um certo tempo.

1.2 Um panorama do sistema estadual de ensino *de/em* Mato Grosso durante a Pandemia de Covid-19

Conforme pudemos observar no primeiro subtópico desta seção, durante a Pandemia de Covid-19, o setor educacional foi fortemente afetado, exigindo de toda comunidade escolar um processo de adaptação também veloz. Esse contexto trouxe à tona desafios e mudanças substanciais nas práticas educacionais, tanto a nível nacional, quanto no contexto das escolas públicas do Estado de Mato Grosso. O sistema estadual de ensino de Mato Grosso foi estabelecido pela Lei Complementar n. 49, de 1º de outubro de 1998 e é mantido pela Secretaria de Estado de Educação (Seduc). A Seduc-MT, atualmente, atende ao Ensino Fundamental (6º ao 9º Ano), Ensino Médio (1ª, 2ª e 3ª Séries), Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Especial, Educação do Campo, Educação Quilombola e Educação Indígena, além de povos tradicionais e modalidades especializadas, tais como o Sistema Socioeducativo e o Sistema Penitenciário (Costa; Kunze, 2020).

Em condições “*normais*”, digamos assim, já conseguimos perceber quão complexo é administrar esse sistema educacional e, durante a Pandemia de Covid-19, isso se tornou ainda mais difícil. Com a crise do Novo Coronavírus, todo o sistema de ensino teve de se readequar. Anterior ao período da Pandemia de Covid-19, no Estado de Mato Grosso, era oferecida uma modalidade de ensino totalmente presencial, em que discentes e docentes mantinham suas práticas didáticas e pedagógicas com regularidade durante cinco dias úteis por semana, durante quatro horas por dia nas Escolas Regulares e, por oito horas por dia, nas Escolas de Tempo Integral.

Com a gravidade e aumento do risco de contaminação propagado pelo vírus Sars-Cov-2, todas as aulas foram suspensas. As atividades da rede estadual de ensino de Mato Grosso paralisaram no início de março de 2020. O Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio do Parecer n. 5/20, de 28 de abril de 2020, permitiu a reorganização do calendário escolar à inclusão de atividades não presenciais, no sentido de cumprir a carga horária anual mínima exigida e estabelecida por Lei. Em Mato Grosso, o retorno das aulas não-presenciais se deu somente em agosto de 2020, com o chamado Ensino Remoto Emergencial (Zubler; Calheiros, 2021).

Mesmo que as tecnologias digitais não sejam mais tão “novas” no setor educacional, fora preciso que os alunos e, principalmente, os professores, desenvolvessem competências e estratégias para usá-las da melhor forma possível. Durante a Pandemia de Covid-19, essas estratégias tiveram de ser adquiridas de forma repentina e muito abrupta, ou seja, ocorreu-se um processo de letramento digital, de certa forma, forçado. O sujeito professor, já desvalorizado social, econômica e politicamente, enfrentou mais um desafio inédito em sua carreira docente, acostumado a lecionar em condições precárias, ele é forçado a se reinventar, algo que já faz diariamente em suas aulas (Souza; Miranda, 2020).

Nesse contexto potencialmente desafiador, Souza e Miranda (2020) destacam que o ensino remoto emergencial demonstrou as desigualdades sociais existentes em nosso país. Muitos estudantes, em situações econômicas precarizadas, não tinham acesso à *internet*, nem mesmo a materiais tecnológicos de qualidade, demonstrando um dos muitos problemas que dificultaram ainda mais o trabalho didático e pedagógico dos professores, os quais, além de planejar aulas *on-line*, precisaram elaborar materiais e atividades assíncronas aos seus milhares de alunos sem o mínimo acesso à *internet*.

Consoante a esse fato, uma matéria publicada pelo Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público de Mato Grosso (Sintep-MT), em 2022, a Pandemia de Covid-19, considerada como a maior crise sanitária do século, ampliou as desigualdades no ensino público no Brasil. Conforme a matéria: “[...] escolas fechadas, evasão escolar, problemas de aprendizagem, falta de estrutura nas escolas, queda nas matrículas e saúde emocional de alunos/as e professores/as abaladas são alguns dos problemas que a educação pública brasileira enfrenta”² (Sintep, 2022, não paginado).

As escolas públicas do Estado de Mato Grosso enfrentaram um aumento expressivo na complexidade de seu sistema educacional durante cerca de mais de um ano. Nesse período, as aulas realizadas, tanto no formato *on-line*, quanto *off-line*, foram organizadas da seguinte maneira: “[...] produção do material escolar, com a organização semanal de estudos e planejamento do professor; disponibilização do material escolar; atendimento ao estudante; intervenção pedagógica; e registro em tempo real no final do semestre” (Ministério Público-MT, 2020, não paginado).

A partir desse contexto, alguns conteúdos foram disponibilizados por meio de uma Plataforma Digital criada pelo Estado, chamada “*Aprendizagem Conectada*”, além de aulas *off-line* com a entrega de apostilas aos alunos que não possuíam acesso à *internet*. Além disso,

² Matéria completa disponível em: https://sintep.org.br/sintep/Utilidades/view_noticia/pandemia-ampliou-desigualdade-no-ensino-evasao-escolar-e-perda-de-aprendizagem/i:1842.

outras ferramentas digitais foram utilizadas para complementação, tais como o *Google Meet*, responsável pelas aulas síncronas, o *Google Classroom* e o *WhatsApp*, o qual mediava os grupos de estudos dirigidos.

Vemos, então, que os sujeitos professores tiveram, em alguns casos, que aprender a usar as tecnologias digitais sozinhos. Ou seja, exigiu-se que eles se tornassem verdadeiros *experts* em ferramentas digitais, antes nunca utilizadas por alguns deles. Sem mencionar, ainda, a sobrecarga neles depositada durante todo esse período. Adamiski e Oliveira (2021) destacam que nesse período, o Governo:

[...] disponibilizou vários cursos, webinários e formações online com a finalidade de dar suporte ao trabalho docente, seja no campo pedagógico curricular, como nas questões socioemocionais. No entanto, com tantas reuniões, aulas, lives, cursos, formações, grande parte dos professores se sentiram cada vez mais esgotados, cansados e frustrados. E ainda há de se levar em consideração a jornada doméstica com todos em casa (Adamiski; Oliveira, 2021, p. 117).

Diante desse processo de esgotamento, em parte, ocorrera devido à falta de domínio das tecnologias digitais por parte dos professores, os quais não receberam formação prévia, nem em seu processo de formação acadêmica na graduação, tampouco naquele momento, além do desgaste causado pela mistura de suas rotinas profissionais com as atividades domésticas diárias (Adamiski; Oliveira, 2021). Destarte, esses profissionais: “[...] tiveram dois desafios: ensinar remotamente pelas plataformas, que não estavam consolidadas nas escolas, e ao mesmo tempo tinham que aprender a utilizá-las” (Smiderle; Tartarotti, 2021, p. 8). Ainda sobre essa sobrecarga de trabalho enfrentada pelos professores, no Ensino Remoto Emergencial, cabe ressaltarmos que muitos deles tiveram que criar apostilas e materiais para disponibilizar aos seus alunos, o que demandava muito mais tempo de trabalho fora da escola, tal como apontado por Marchetto e Campos (2022):

Outra dificuldade foi a questão do material didático e apostilado, pois os professores tinham que elaborar uma apostila mensal que seria utilizada pelo aluno *online* e *offline*, isso muitas vezes era um obstáculo, dado que algumas atividades eram ótimas para serem trabalhadas online com a orientação do professor, mas já não eram tão boas para quem iria fazer tudo sozinho em casa, e provavelmente, sem a ajuda de nenhum familiar. Tal dificuldade era acentuada principalmente na disciplina de inglês, pois muitos pais e responsáveis alegavam que não sabiam como ajudar os alunos e/ou não possuíam tempo para ajudá-los em tais atividades pois muitos trabalhavam o dia todo mesmo durante a pandemia. No entanto, vale ressaltar que a participação das famílias na vida acadêmica dos discentes sempre foi um problema, nessas escolas, mesmo antes da pandemia (Marchetto; Campos, 2022, p. 259).

Nessa ótica, lidar com tantas mudanças fora exponencialmente desafiador para toda comunidade escolar. Contudo, fora possível superar esse momento adverso o qual durou por cerca de um ano no Estado de Mato Grosso. Após a diminuição dos casos de infecção desenfreada, mortes e internações graves causadas pelo vírus Sars-Cov-2 e a criação de uma vacina potente, o sistema educacional se preparou para o retorno das aulas presenciais, na modalidade híbrida, em 3 de agosto de 2021 (Mato Grosso, 2021). Foram criados diversos protocolos de segurança os quais estipularam procedimentos detalhados à limpeza dos espaços escolares, equipamentos de proteção, tais como o uso de máscaras e oferta de álcool em gel, o revezamento dos estudantes nos dias de aula presencial, a organização das salas de aula, a utilização dos espaços externos, além das ações a serem adotadas em casos suspeitos e confirmados de Covid-19 (Mato Grosso, 2021).

Segundo os dizeres de Moran (2017), ressalta-se que: “[...] a aprendizagem híbrida destaca a flexibilidade, a mistura e compartilhamento de espaços, tempos, atividades, materiais, técnicas e tecnologias que compõem esse processo ativo” (Moran, 2017, p. 1). Ou seja, o ensino híbrido pode ser conceituado enquanto uma mescla de atividades presenciais e que combina o modelo de ensino tradicional, em que os alunos estudarão em um espaço físico (escolar) sob a supervisão de um professor (Machado; Lupepso; Jungbluth, 2017), com atividades a distância por meio do uso das tecnologias digitais.

As aulas nas escolas estaduais de Mato Grosso seguiram com a organização dos alunos em grupos. Eles foram divididos nos Grupos A e B. Dessa forma, ocorreria o revezamento semanal desses grupos, e o grupo que não participasse em atividade presencial teria estudo dirigido em casa. Tal modalidade fora adotada para evitar a sobrecarga nas salas de aula e manter os protocolos de segurança, que previam o distanciamento social de 1,5m, com as salas ocupadas por, no máximo, 50% de sua capacidade total (Mato Grosso, 2021).

Uma matéria publicada pelo portal de notícias da Globo, o G1, em 2021³, aponta que professores e alunos relataram que a modalidade híbrida comprometeu a aprendizagem e sobrecarregou ainda mais os docentes. A gerente pedagógica da Nova Escola, Ana Ligia Scachetti, afirma que o modelo implementado exigiu equipamentos tecnológicos nas escolas e nas casas dos alunos, algo que não se aproxima da realidade das escolas públicas mato-grossenses. Na mesma matéria, alguns educadores ouvidos pelo portal apontaram que não é nem correto chamar a modalidade de rodízios como “ensino híbrido”. Lucia Dellagnelo,

³ Matéria completa disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/volta-as-aulas/noticia/2021/03/10/ensino-hibrido-as-dificuldades-para-o-aprendizado-com-parte-da-turma-on-line-e-a-outra-na-sala-de-aula.ghtml>.

diretora-presidente do Centro de Inovação para Educação Brasileira (Cieb), comenta que essa modalidade exige planejamento próprio, não é somente misturar o *on-line* com o presencial: “[...] *se não mexer na proposta pedagógica, no espaço de aprendizagem e na autonomia do aluno, será só a mesma modalidade de sempre*” (Jornal Globo, 2021, não paginado).

Após vivenciar a complexa realidade do ensino e da aprendizagem mediados pelo Ensino Remoto Emergencial e pela modalidade híbrida, as escolas públicas do Estado de Mato Grosso entraram em uma nova fase. Com a vacinação de grande parte dos professores e da comunidade escolar, e com a redução de casos e óbitos a nível de Estado, o governo, por meio do Decreto n. 1.134/2021 (Mato Grosso, 2021), autorizou o retorno das aulas 100% presenciais em 18 de outubro de 2021 (Seduc-MT, 2021). Com o retorno das aulas presenciais, novos desafios se somaram aos problemas já evidenciados durante toda a Pandemia de Covid-19. No contexto pós-pandêmico, o próximo tópico discutirá as mudanças e os desafios enfrentados no ensino de Língua Inglesa na atual conjuntura do Estado de Mato Grosso.

Destacamos que o propósito deste trabalho não é desvalorizar o ensino público. Para discutirmos os rumos da educação em língua(gem), adotamos uma abordagem crítica sobre como a educação tem lidado com as novas demandas surgidas após o período de implementação e desenvolvimento do Ensino Remoto Emergencial, marcado pela inserção forçada das tecnologias digitais. Além disso, não romantizamos o cenário educacional do Estado de Mato Grosso, frequentemente retratado pela mídia como um exemplo de “*inovação tecnológica*”. Em vez disso, buscamos analisar como essa transformação tem, de fato, ocorrido.

1.3 Ensino de línguas e tecnologias digitais no período pós-pandemia: novos rumos?

O acontecimento da Pandemia de Covid-19, provocado pelo vírus *Sars-Cov-2*, conforme visto nas subseções apresentadas acima, alterou drasticamente os cenários educacionais em todo o mundo, reconfigurando as práticas de ensino e de aprendizagem de línguas. O contexto de isolamento social forçou a adoção e adaptação das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), o que gerou um intenso debate sobre a eficácia, as possibilidades e as limitações de seu uso em sala de aula, tanto remota, quanto presencialmente. Segundo Lemos (2021): “[...] o agenciamento do vírus *Sars-Cov-19* colocou em evidência que o acesso à internet é, globalmente, fundamental para se trabalhar, consumir, estudar, empreender, socializar. Mas a cada lugar ele se produz materialmente de forma particular” (Lemos, 2021, p. 19).

Nessa linha de raciocínio, corroborando à percepção de Lemos (2021), torna-se latente a importância da conectividade e da infraestrutura digital enquanto elementos essenciais à continuidade dos processos educacionais durante e após a Pandemia de Covid-19. No Brasil, o desafio fora duplo: além de enfrentar as limitações do Ensino Remoto Emergencial, o país teve de lidar com a desigualdade no acesso às tecnologias digitais pela sociedade em geral, o que colocou em funcionamento ainda mais as vulnerabilidades socioeconômicas existentes em todo o território nacional. Lemos (2021) explica que:

A Pandemia de Covid-19 colocou desafios sócio-políticos importantes ao Brasil ao instituir uma relação entre conexão e isolamento, mostrando a dependência das redes sociais e das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), a precariedade da infraestrutura de acesso à habitação, e a desigualdade no acesso e no consumo dessas tecnologias (Lemos, 2021, p. 19).

No campo do ensino de línguas estrangeiras, por exemplo, essa nova realidade exigiu uma adaptação acelerada dos professores e dos estudantes. Se em contextos “*normais*” já havia desafios para aprender uma segunda língua, durante a Pandemia de Covid-19 essas dificuldades se tornaram ainda mais acentuadas e complexas. Com isso, a integração das tecnologias digitais, antes utilizadas de forma complementar, passaram a ser o eixo central do processo educativo-formativo. No entanto, essa integração não fora isenta de desafios, pelo contrário. Conforme observa Lemos (2021): “[...] a atual pandemia de Covid-19 realçou problemas de infraestrutura do país que já eram bem visíveis, e tornou ainda mais evidente o despreparo dos professores e das escolas para lidar com o problema da educação à distância” (Lemos, 2021, p. 95).

Na perspectiva de Araujo (2012), nas últimas décadas, as tecnologias digitais foram sendo incorporadas aos poucos à educação e, ao mesmo tempo, de maneira intensa e rápida, quase como uma avalanche e que fora impulsionada, tanto pelo Estado, quanto por instituições privadas de ensino. No entanto, esse avanço ocorreu sem que os professores, principais agentes do processo educacional, tivessem a oportunidade de desenvolver estratégias críticas para lidar com essas mudanças e/ou estabelecer regulamentações que garantissem condições adequadas de trabalho e, com efeito, a valorização profissional frente ao uso dessas tecnologias em sala de aula.

Nessa premissa, o despreparo da comunidade escolar destacou a urgente necessidade de formação e capacitação docente, além de investimentos em infraestrutura para que se garantisse uma educação equitativa e de qualidade. Ao mesmo tempo, conforme aponta Lemos (2021), a Pandemia de Covid-19 mostrou que a dicotomia entre homem e tecnologia está se

tornando cada vez mais ultrapassada. Isso porque: “[...], homem e tecnologia não são entidades separadas (sujeito e objeto), assim como o vírus não pode ser entendido como unidade biológica isolada (natureza e cultura)” (Lemos, 2021, p. 20). A visão de Lemos (2021) reforça a ideia de que as tecnologias e os seres humanos estão intrinsecamente conectados, são agentes que se conectam e, conseqüentemente, são agentes em um processo mútuo e contínuo de adaptação e transformação.

No livro intitulado: “*A tecnologia é um vírus: pandemia e cultura digital*”, Lemos (2021) sugere que: “[...] a tecnologia é como um vírus, e o vírus como uma tecnologia: eles disparam ações, mobilizando amplas redes, afetando o coletivo” (Lemos, 2021, p. 21). Essa metáfora ressalta o poder transformador das inovações tecnológicas e digitais, as quais, ao serem disseminadas, empregam-se enquanto potenciais vírus e reconfiguram as mais variadas estruturas sociais, culturais e, com efeito, educacionais. Com isso, no período pós-pandemia, essa relação entre tecnologia e sociedade se torna ainda mais latente, sugerindo novos rumos ao ensino de línguas. Corroborando a essa perspectiva, Pungartnik e Santos (2022) reforçam a ideia de que:

A Educação está mudando em todo o planeta e não renunciaremos à presencialidade do ensino público e gratuito, entretanto, a hibridização do processo educativo é caminho sem volta. A educação que busca se tornar mais ubíqua, nos apresenta a outros paradigmas e nos provoca a repensar nossas práticas. Ao compreender o modelo proposto pela modalidade híbrida, todo um arcabouço teórico nos chacoalha e envolve, desvelando ligações que não havíamos percebido (Pungartnik; Santos, 2022, p. 364).

Sem a intenção de idealizar o uso de tecnologias digitais na educação, considerando que esse processo é complexo e envolve discussões mais amplas, consideramos que a Pandemia de Covid-19 trouxe, à tona, a necessidade de se implementar um modelo educacional mais adaptativo e dinâmico. Um modelo capaz de integrar as tecnologias de forma crítica, garantindo que todos os alunos tenham acesso às ferramentas necessárias ao seu aprendizado. Contudo, a transposição dessas ideias ao contexto de Mato Grosso, por exemplo, exige uma análise bem cuidadosa.

A realidade educacional do Estado de Mato Grosso, no pós-pandemia, coloca em funcionamento a perspectiva de que a implementação das tecnologias digitais, no ensino de Língua Inglesa enfrenta, ainda, crescentes desafios, especialmente no que tange aos professores. Observa-se que, embora as políticas públicas tenham buscado respostas rápidas para uma crise, o ensino de Língua Inglesa, no Estado de Mato Grosso, no cenário pós-pandemia, enfrenta uma árdua tarefa de não apenas integrar as tecnologias digitais de forma eficaz, mas de se superar,

também, as barreiras estruturais e sociais enraizadas no sistema educacional como um todo. Nesse contexto, a próxima subseção descreverá acerca da organização do ensino de Língua Inglesa na rede estadual de Mato Grosso, no cenário pós-pandêmico.

1.3.1 Ensino de Língua Inglesa no contexto educacional do Estado de Mato Grosso

Zubler e Calheiros (2021) destacam que o contexto do isolamento social, marcado por expressivas inseguranças e pela busca incessante em encontrar soluções às “novas” demandas, afetou e continua afetando atualmente o nosso sistema educacional de ensino em geral. Nesse panorama, hoje, vivenciando o período pós-pandemia, chegamos no momento primordial do desenvolvimento do recorte desta dissertação, que é o de descrever como está sendo fomentado e desenvolvido o ensino de Língua Inglesa no atual contexto educacional do Estado de Mato Grosso.

A partir desse contexto, o Governo do Estado de Mato Grosso instituiu, por meio do Decreto n. 1.497, de 10 de outubro de 2022, o “*Programa Educação – 10 anos*”, um projeto que pretende colocar o Estado entre os dez melhores no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) até 2026 e, também, entre os cinco melhores até 2032. O objetivo do projeto consiste em: “[...] alinhar questões estratégicas com projetos e ações desenvolvidas para melhoria da qualidade, equidade e índices educacionais de Mato Grosso até 2032” (Mato Grosso, 2022, não paginado).

De acordo com o que postula Art. 1º do documento, o “*Programa Educação – 10 anos*” é uma: “[...] política estatal com projetos e ações desenvolvidas para melhoria da qualidade e índices educacionais no âmbito do Estado de Mato Grosso” (Mato Grosso, 2022, não paginado). Nesse projeto, houve a criação de trinta políticas públicas educacionais e cento e trinta e cinco ações que “teoricamente” visam beneficiar o corpo docente, bem como investir em tecnologias digitais nas escolas e buscando, sobretudo, a “qualidade”, a “eficiência”, a “modernização”, a “excelência”⁴ no ensino público mato-grossense.

No Anexo II do Decreto, o qual mostra a: “[...] descrição dos pilares estratégicos adotados para o monitoramento do Plano Educação – 10 Anos” (Mato Grosso, 2022, não paginado), o primeiro pilar adotado é o impacto educacional que descreve:

⁴ O uso das aspas nas palavras mencionadas tem o objetivo de destacar os termos empregados no Decreto nº 1.497, de 10 de outubro de 2022, que trata do programa Educação-10 anos. Esses termos refletem características típicas dos discursos neoliberais, temática que será abordada no segundo capítulo desta dissertação.

Todos os estudantes de Mato Grosso receberão uma educação de excelência, em todas as etapas de ensino, com tempo de instrução semelhante aos dos países com educação de ponta, desenvolvendo competências que os preparem para os desafios no novo século, potencializando suas reflexões enquanto agente de transformação da sociedade e desenvolvendo sua consciência cidadã (Mato Grosso, 2022, não paginado).

Em complemento com essa meta, temos o pilar três intitulado: “Tecnologia e Educação”, o qual aponta que:

Em Mato Grosso, as tecnologias serão utilizadas para potencializar o acesso e a qualidade da educação. As ferramentas serão mais um apoio no processo de aprendizagem centrado no estudante, contribuindo para um ensino cada vez mais personalizado e gerando informações para aprimorar a prática do educador (Mato Grosso, 2022, não paginado).

Como observado, os planos traçados à educação mato-grossense estão intrinsecamente relacionados ao uso das tecnologias digitais enquanto uma “salvação”, ou seja, como uma solução possível e eficaz aos desafios educacionais existentes há décadas. Conforme aponta Moraes, Casagrande e Maieski (2024):

Nota-se que as TD [tecnologias digitais], em todos os contextos mencionados são associadas a ferramentas que apoiarão o que se chama de processo de aprendizagem centrado no estudante. Na CD [cultura digital], é necessário superar o entendimento do uso das TD como meras ferramentas de forma instrumental, mas sim, um aprofundamento na relação entre elas e artefatos ou recursos tecnológicos (Moraes; Casagrande; Maieski, 2024, p. 361).

Essa visão crítica de Moraes, Casagrande e Maieski (2024) coloca em funcionamento uma lacuna, em que a implementação das tecnologias digitais é tratada como uma efetiva e possível “cura para todos os problemas”, sem considerar as reais necessidades para se transformar as práticas pedagógicas de forma realmente eficaz. Nesse sentido, cabe descrever as ações adotadas pelo Governo do Estado de Mato Grosso para o cumprimento das metas acima citadas, visto que o “Programa Educação – 10 anos” criou algumas políticas públicas relacionadas, entre as quais focaremos na análise da “Política pública de línguas estrangeiras” e a “Política pública de tecnologia no ambiente escolar”, às quais abordaremos de forma detalhada a seguir.

1.3.2 A “Política Pública de Línguas Estrangeiras” proposta pelo Governo do Estado de Mato Grosso ao ensino de línguas nas escolas públicas

No Brasil, percebemos quão latente é a crença de que é impossível aprender Língua Inglesa em escolas públicas e que somente é possível aprendê-la nas escolas livres de idiomas ou escolas privadas (Oliveira, 2016). Tal concepção enraizada tem gerado impactos negativos na motivação dos alunos e na valorização do ensino de Língua Inglesa nas escolas públicas. Essa visão acaba desvalorizando, também, o trabalho dos professores de Língua Inglesa no sistema público, os quais, muitas vezes, enfrentam desafios corriqueiros, tais como turmas lotadas, falta de recursos didáticos, além das dificuldades de infraestrutura. Outra problemática que afeta as crenças de alunos, é citada na pesquisa de Leffa (2016) sobre a “criação de bodes”. Para justificar o fracasso da Língua Inglesa na escola pública, Leffa (2016) cita que o grande paradoxo é sobre a falta de qualificação de professores para enfrentarem os desafios da sala de aula.

De acordo com Leffa (2016): “[...] põe-se a culpa em alguém, que pode ser o governo, o professor, ou mesmo o aluno: é o mundo da condenação que separa pessoas e grupos em inocentes e culpados” (Leffa, 2016, p. 15). Vemos que muitas vezes se busca um culpado ao fracasso escolar e, em muitos casos, essa responsabilidade recai injustamente sobre os sujeitos professores. Diante disso, o ensino de Língua Inglesa, nas escolas públicas, sempre enfrentou crenças e seus diversos desafios, tais como:

[...] alta vulnerabilidade social, excesso de alunos nas salas de aula, turmas desniveladas, falta de recursos didáticos e tecnológicos, alunos com defasagem na leitura e escrita e a existência de professores com baixa proficiência na língua ou até mesmo sem formação na área. Soma-se isso, a falta de uma formação continuada específica para a Língua Inglesa (Taborelli; Oliveira, 2023, p. 46).

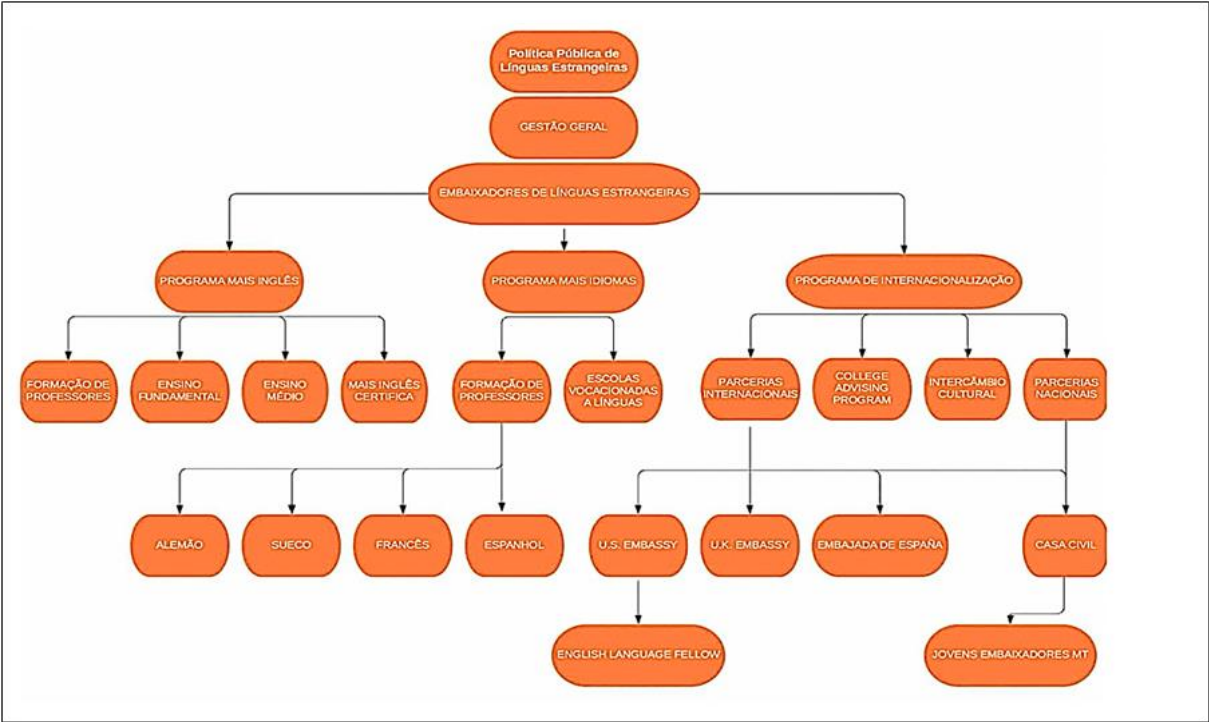
Com a valorização dos docentes, o investimento em formação continuada e a criação de políticas públicas que incentivem a integração de tecnologias educacionais no ensino de línguas, não apenas ampliam as possibilidades de aprendizagem, mas democratizam, também, o acesso ao conhecimento científico, oferecendo a oportunidade de se aprender uma segunda língua nas escolas públicas (Taborelli; Oliveira, 2023).

No cenário pós-pandêmico, em que a defasagem de aprendizagem dos alunos aumentou severamente (Freitas, 2023), surge a “*Política Pública de Línguas Estrangeiras*”. O objetivo dessa política é elevar os índices de proficiência dos alunos da rede pública de ensino do Estado e Mato Grosso e fomentar uma educação em línguas estrangeiras mais reflexiva e crítica, promovendo o desenvolvimento das habilidades de oralidade, leitura, escrita, conhecimento linguístico e, também, acerca da interculturalidade. Dessa forma, essa política

busca ampliar as oportunidades de interação dos estudantes em diversos contextos, com a meta mais ambiciosa de transformar o Estado de Mato Grosso em um Estado bilíngue por meio do Programa “*Mais Inglês*” (Seduc, 2022).

De acordo com o orientativo às aulas de línguas estrangeiras (2024) da Seduc-MT, a “*Política Pública para Línguas Estrangeiras*”, no Estado de Mato Grosso, disponibiliza alguns programas e ações, conforme podemos ver no organograma disposto na Figura (1).

Figura 1 – Organograma da “*Política Pública de Línguas Estrangeiras*”



Fonte: (Orientativo às aulas de línguas estrangeiras, 2024).

A partir dessa política pública houve, também, o aumento da carga horária de aulas, passando de uma hora aula por semana, para três horas aulas semanais, o equivalente a 50min cada aula, demonstrando o empenho para se ressignificar o ensino de Língua Inglesa. Segundo o Orientativo às aulas de línguas estrangeiras (2024), o qual integra essa política, o ensino de Língua Inglesa conta com materiais didáticos de nível estruturado com a coleção intitulada: “*New iLearn*”, para alunos dos Anos Finais da etapa do Ensino Fundamental. O material trabalha com as quatro habilidades da Língua Inglesa, das quais: *listening*, *speaking*, *reading* e *writing*. Além disso, contém quatro volumes, sendo cada um deles dividido em oito unidades, conforme demonstrado na Figura (2):

Figura 2 – Material estruturado utilizado nas aulas de inglês no Ensino Fundamental



Fonte: (Orientativo às aulas de línguas estrangeiras, 2024).

Aos estudantes da etapa formativa escolar do Ensino Médio, estes têm a oferta do material didático estruturado, em que: “[...] são disponibilizados cadernos, ou seja, um caderno por bimestre, que possuem áudios das atividades de *listening*, hospedados na plataforma “Plurall”, para trabalhar em sala de aula” (Orientativo às aulas de línguas estrangeiras, 2024, p. 8).

Figura 3 – Material estruturado utilizado nas aulas de Língua Inglesa na etapa formativa do Ensino Médio



Fonte: (Orientativo às aulas de línguas estrangeiras, 2024).

Dadas as condições iniciais, a “Política Pública de Línguas Estrangeiras” integra a criação de programas, dentre eles, os dedicados aos professores, quais sejam: “Programa Mais Inglês-MT”, o “Programa de Intercâmbio Mato Grosso no Mundo: Estudantes e Professores”, a “Formação em Serviço de Línguas Estrangeiras” e, também, o “Mais Inglês Certifica”. Nas subseções a seguir, descrevemos o funcionamento de cada um desses quatro programas criados

pela política pública de fomento e incentivo ao ensino e à aprendizagem de línguas estrangeiras, criada pelo Governo do Estado de Mato Grosso.

1.3.2.1 Programa Mais Inglês MT

Em 2022 fora implementada a “*Plataforma Mais Inglês MT*”, anteriormente conhecida como “*Plataforma EF*”. Essa ferramenta de ensino de Língua Inglesa foi desenvolvida e oferecida em parceria com a empresa “*EF Education First*”, sendo inicialmente disponibilizada para todos os docentes de Língua Inglesa e alunos do Ensino Médio. Em 2023, a plataforma expandiu seu alcance, passando a estar disponível para todos os profissionais das unidades escolares interessados em realizar o curso de Língua Inglesa, além de incluir estudantes dos 8º e 9º Anos do Ensino Fundamental. Santos e Donatti (2024) explicam que:

Para ter acesso à plataforma, basta estar regularmente matriculado na rede pública estadual de ensino e utilizar um e-mail institucional ativado pelo estudante em um site específico para essa finalidade. Já os docentes, preliminarmente, devem assinar um documento chamado de “Termo de Inscrição” no qual demonstram seu interesse em realizar o curso de inglês (parte integrante de sua formação continuada) e aguardar um prazo de até 30 (trinta) dias para que sejam efetivamente matriculados na plataforma (Santos; Donatti, 2024, p. 54).

Santos e Donatti (2024) destacam que para acessar a plataforma é necessário que o estudante esteja regularmente matriculado na rede estadual de ensino e utilize um *e-mail* institucional ativo. Quanto aos docentes, o curso integra a sua formação continuada. É possível acessar a plataforma por meio da instalação do aplicativo (*EF Business*) no celular ou pelo navegador, tanto no celular, quanto no computador. Nesse caso, os alunos utilizam os *chromebooks* ofertados nas escolas (Santos; Donatti, 2024). Sobre a organização da plataforma, Santos e Donatti (2024) apontam que:

A plataforma contém 16 (dezesseis) níveis de proficiência, cada um composto por 6 unidades. Trata-se de uma ferramenta de fácil manipulação e adaptável ao nível do estudante. Em razão de sua flexibilidade incentiva o protagonismo de seus usuários, através do autoestudo e proporciona uma aprendizagem mais genuína, autônoma e reflexiva. A plataforma é a mesma para docentes e discentes, sendo que para aqueles são oferecidas também aulas on-line ao vivo para o desenvolvimento da habilidade de conversação e interação cultural (Santos; Donatti, 2024, p. 55).

Conforme o Orientativo de Línguas Estrangeiras (2024), a “*Plataforma Mais Inglês MT*” segue as diretrizes postas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017),

especificamente a quinta competência, à qual destaca a importância das tecnologias e da cultura digital nas salas de aula. Para o ano de 2024, por exemplo, alunos e professores precisaram fazer teste de nivelamento para retomarem aos seus estudos, visto que a plataforma no referido ano teve seu *layout* modificado.

Em sala de aula, os professores de Língua Inglesa dedicam boa parte das suas aulas para o cumprimento das lições do programa. Segundo o próprio Orientativo: “[...] nos 8º e 9º anos, os professores deverão utilizar a Plataforma Mais Inglês MT por, no mínimo, 12 (doze) aulas bimestrais. No Ensino Médio, a Plataforma Mais Inglês MT deverá ser PRIORIDADE entre os materiais disponíveis” (Orientativo às aulas de línguas estrangeiras, 2024, p. 10). Dessa forma, ficou estipulado para os estudantes uma meta bimestral. Conforme destacado no Orientativo, os estudantes devem cumprir:

[...] no mínimo, 7,5 lições ao longo das 12 aulas bimestrais dedicadas exclusivamente para o aprendizado por meio da Plataforma Mais Inglês MT, totalizando 30 lições ao longo do ano, como meta mínima. Lembramos que os requisitos para concorrer ao Programa de Intercâmbio Mato Grosso no Mundo 2024 exigem um número maior de lições, além da escola possuir um índice médio de 30 lições ao final do ano letivo (Orientativo às aulas de línguas estrangeiras, 2024, p. 8).

Notamos, portanto, que atualmente as cobranças no âmbito da Língua Inglesa, nas escolas públicas do Estado de Mato Grosso, se fazem muito mais presentes. Com isso, de certa forma, essa cobrança recai sobre os professores, visto que eles devem cobrar de seus alunos o cumprimento das metas pré-estabelecidas, uma vez que esse fato influencia, também, os seus próprios resultados. Para confirmar essa linha de pensamento, vemos que no Orientativo há um certo monitoramento de todas as atividades realizadas no âmbito da plataforma por meio de outra plataforma denominada “*Data Studio*”. De acordo com o Orientativo:

Todos os professores atribuídos com aulas de Língua Inglesa e com estudantes matriculados na plataforma possuem acesso ao Data Studio, ferramenta em que podem verificar o progresso dos seus estudantes e, inclusive, utilizar essas informações como uma das formas para atribuição de notas bimestrais com resultados precisos de gramática, vocabulário, leitura e compreensão oral [...] (Orientativo às aulas de línguas estrangeiras, 2024, p. 10).

Como forma de monitorar e cobrar os resultados esperados, o professor pode utilizar as atividades da plataforma para avaliar o desempenho do aluno ao longo de todo o bimestre, apontando a pressão que há por resultados durante e após o processo de ensino e aprendizagem. Caso o estudante não atinja as suas metas, o seu desempenho bimestral será considerado insatisfatório. Complementando as ações do “*Programa Mais Inglês MT*”, destaca-se o “*Mais*

Inglês Avalia”, um sistema de avaliação na educação básica que visa coletar e analisar informações sobre o desempenho de cada um dos alunos. Nesse viés, o Orientativo destaca a realização de uma avaliação ao final de cada bimestre, cuja base é o material utilizado nas aulas de Língua Inglesa. Essa avaliação contribui, também, à composição da média bimestral dos estudantes (Orientativo às aulas de línguas estrangeiras, 2024).

Em suma, a “*Plataforma Mais Inglês*” foi criada com o intuito de integrar um Curso de Língua Inglesa no contexto educacional do Estado de Mato Grosso. A implementação dessa ferramenta representa uma tentativa de modernizar e democratizar o acesso ao aprendizado de Língua Inglesa atendendo, tanto aos docentes, quanto aos discentes da rede pública. Por outro lado, pode ser interpretada, também, como uma forma de controle e cobrança de resultados, não apenas aos alunos, mas, sobretudo, aos professores. Outra iniciativa implementada pelo Governo do Estado de Mato Grosso, em 2023, e que integra o “*Programa Mais Inglês*”, é o “*Mais Inglês Certifica*”. Essa proposta tem, como objetivo principal, fornecer certificação internacional aos docentes de Língua Inglesa, por meio do Teste de Inglês para Comunicação Internacional, o “*TOEIC*”, sigla em inglês.

De acordo com matéria publicada no *site* da Seduc-MT (2023), cerca de:

Dois mil professores de Língua Inglesa da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso serão certificados, por meio do programa Mais Inglês Certifica [...]. A certificação confere reconhecimento internacional e avalia a proficiência em inglês de falantes não nativos (Seduc, 2023, não paginado).

Segundo o projeto, o teste possui certificação internacional e é desenvolvido pela *Educational Testing Service (ETS)* e oferecido por mais uma empresa contratada pela Seduc, a *Master Global*. Observamos, então, mais um programa que, sobretudo, visa testar o nível de conhecimento dos professores de Língua Inglesa da rede pública de ensino. De acordo com a matéria, o gestor educacional de políticas públicas de línguas estrangeiras da Seduc-MT, em 2023, Bruno Seolin, explicou que o teste na rede estadual é realizado em formato *on-line* e que: “[...] todos os professores de inglês, efetivos ou contratados, independentemente de estarem lecionando em sala de aula ou não, deverão realizar o teste de proficiência” (Seduc-MT, 2023, não paginado). O gestor educacional Bruno Seolin, explica que:

O exame terá duração de 2h15, aproximadamente, e é composto por duas seções. A primeira avalia a compreensão de leitura e a segunda avalia a compreensão auditiva. Ele é pontuado em uma escala de 10 a 990 pontos, e não reprova, apenas avalia o grau de compreensão, do nível básico ao avançado”, explicou (Seduc, 2023, não paginado).

Conforme consta no Orientativo às aulas de línguas estrangeiras (2024), o projeto tem o objetivo de:

[...], fornecer uma certificação de renome global que valide tais habilidades e competências em Língua Inglesa, propiciando sua inserção em currículos, competitividade em oportunidades laborais nacionais e internacionais, bem como elegibilidade para programas de mestrado e doutorado em âmbito nacional e internacional, dentre outros inúmeros benefícios (Orientativo às aulas de línguas estrangeiras, 2024, p. 18).

Tal como nos afirma Arantes (2023), não obstante, as políticas públicas voltadas à formação de professores sempre mantiveram o *slogan* de valorização do papel do professor. No entanto, embora a integração do “*Programa Mais Inglês Certifica*” pareça ser uma iniciativa admirável, levanta alguns questionamentos críticos do seu real objetivo e eficácia. Mesmo que essa medida prometa a certificação internacional aos professores por meio do teste *TOEIC*, ele foca na certificação enquanto uma medida para testar a proficiência dos educadores de Língua Inglesa.

Ao exigir que todos os professores realizem o exame, pode-se desconsiderar as necessidades e dificuldades individuais de cada um, transformando a certificação em uma obrigação, ou seja, apenas voltada ao cumprimento de questões burocráticas. Por outro lado, ao considerar os aspectos positivos, o “*Programa Mais Inglês*”, bem como o “*Programa Mais Inglês Certifica*”, configuram-se enquanto iniciativas relevantes, pois direcionaram a atenção para os professores de Língua Inglesa, oferecendo-lhes oportunidades de integrar as tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas e, conseqüentemente, de aprimorar a sua formação profissional.

1.3.2.2 Programa de intercâmbio Mato Grosso no Mundo: estudantes e professores

O Programa de Intercâmbio “*Mato Grosso no Mundo*” é uma iniciativa da Seduc-MT e tem sido destaque nas mídias digitais e jornalísticas. De acordo com matéria publicada no portal *Midia News* em 2024, o programa “*MT no Mundo*”, oferece a oportunidade para que cem estudantes da Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso possam participar de um intercâmbio cultural na Inglaterra. Sendo o programa estendido somente a alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental II e alunos de qualquer ano do Ensino Médio.

Em sua segunda edição, em 2024, os contemplados tiveram a oportunidade de aprimorar o domínio da Língua Inglesa, de vivenciar uma nova cultura e expandir as suas

expectativas e perspectivas. O programa, que já recebeu um investimento de mais de R\$ 10,7 milhões, seleciona cinquenta estudantes com as melhores médias nas avaliações de saída do Sistema Estruturado de Ensino (SEE) e outros cinquenta com os melhores desempenhos na Plataforma “*Mais Inglês*” (Midia News, 2024). O intercâmbio cultural na Inglaterra surge como uma forma de incentivo para que os estudantes se comprometam em manter a assiduidade na Plataforma “*Mais Inglês*”, além de obter um bom desempenho nas demais avaliações aplicadas pelo Governo do Estado. Observe-se, portanto, um sistema de “*premiação*”. Nesse programa os professores também são selecionados para o intercâmbio.

De acordo com o portal oficial da Seduc-MT (2023), o intercâmbio tem uma duração de três semanas, sendo que os cem estudantes selecionados são divididos em grupos de acordo com os critérios de seleção: “Do total de participantes, 50 serão selecionados obedecendo a disponibilidade de vagas entre as 14 Diretorias Regionais de Educação (DREs)⁵ das quais os estudantes fizeram parte no ano letivo de 2023” (Seduc, 2023, não paginado). Ainda conforme a matéria, entre os requisitos à seleção de alunos, inclui-se:

[...] ter, no mínimo, quatro certificados na Plataforma “*Mais Inglês MT*” emitidos no ano letivo de 2023, que equivalem à conclusão de pelo menos quatro níveis do curso de Inglês Geral da plataforma. Já os estudantes das escolas indígenas deverão ter, no mínimo, dois certificados na Plataforma “*Mais Inglês MT*” emitidos em 2023, além de outros requisitos previstos no edital (Portal-Seduc, 2023, não paginado).

Entre os professores, são oferecidas quatorze vagas para aqueles que lecionam Língua Inglesa nos oitavos e nonos Anos do Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, em 2023, correspondendo a uma vaga por DRE. Tanto os alunos, quanto os professores que foram contemplados na primeira edição do programa, não poderão concorrer às vagas novamente no ano seguinte (Portal-Seduc, 2023). A análise do programa coloca em funcionamento uma grande oportunidade oferecida a alunos e professores: a participação em um intercâmbio totalmente gratuito na Inglaterra.

Essa iniciativa possibilita a troca de experiências com outras culturas, costumes e, principalmente, com a Língua Inglesa. Assim, estudantes e professores do Estado de Mato Grosso têm a oportunidade de aprimorar suas habilidades em uma segunda língua, diretamente com falantes nativos. Até o momento, vários participantes já foram contemplados por essa oportunidade. Para os professores que atuam nas disciplinas de Língua Inglesa no âmbito da

⁵ Atualmente, existem 13 Diretorias Regionais de Educação (DREs) em Mato Grosso, uma vez que Várzea Grande e Cuiabá foram unificadas, formando a DRE Metropolitana.

educação mato-grossense, os critérios de seleção de acordo com os ditames do Edital n. 023/2023GS/SEDUC/MT são os seguintes:

I. seja professor efetivo da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso - SEDUC/MT; II. tenha habilitação em língua inglesa; III. esteja atribuído em sala de aula, na função docência, em Inglesa nos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental e/ou em qualquer ano do Ensino Médio de 2023 (janeiro e dezembro) e 2024 até o momento da ida ao país de destino, sem qualquer tipo de licença ou afastamento superior a 60 (sessenta) dias nesse período, bem como permaneça atribuído em sala de aula no momento do embarque; IV. não esteja em gozo de qualquer licença no momento de embarque; V. tenha assinado o termo de inscrição e esteja inscrito na plataforma de ensino de inglês ofertada pela SEDUC-MT, **Mais Inglês MT**; VI. tenha cumprido: a) ao menos 24 (vinte e quatro) aulas ao vivo em grupo em 2023. Serão consideradas apenas aulas ao vivo em grupo que obtiveram pontuação mínima de 60 pontos; b) avançado ao menos um nível e meio na plataforma **Mais Inglês MT**, ou seja, 36 (trinta e seis) lições em 2023; VII. tenha nível de proficiência em inglês no mínimo B2 conforme Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas, que será comprovado através de exame de proficiência TOEIC ou certificado emitido pela plataforma Education First; VIII. É vedada a participação no presente Edital de Professores de Língua Inglesa já contemplados pelo **Programa de Intercâmbio Mato Grosso no Mundo** na edição anterior, bem como os professores que atuaram como monitores. 2.2 A participação dos Professores Interinos se dará somente na hipótese de não haver preenchimento de vaga nas Diretorias Regionais de Educação (DRE) por um Professor Efetivo que não tenha cumprido os requisitos estabelecidos no item 2.1 deste edital. 2.3 Os Professores Interinos deverão satisfazer os mesmos critérios estipulados no item 2.1 deste edital para serem considerados elegíveis para ocupar tais vagas (Seduc, 2023, p. 41-42, **grifos do autor**).

Nesse viés, observamos que o edital do programa para professores de inglês da Seduc-MT apresenta uma série de requisitos que, embora visem garantir a qualidade e a preparação adequada dos participantes, apresentam-se de forma bastante rigorosa e excludentes. Entre essa exclusão, temos a participação restrita dos professores interinos, ou melhor, a sua não participação, pois só será possível concorrer caso não haja preenchimento de vagas pelos docentes efetivos. Desse modo, esse critério pode ser visto como injusto, já que os professores contratados também desempenham papéis cruciais na educação e, também, podem ter uma sólida qualificação. Essa restrição limita as oportunidades de desenvolvimento profissional para uma grande parcela do corpo docente. Por se tratar de uma iniciativa ainda recente, é possível que passe por futuras modificações visando alternativas para essa limitação.

1.3.2.3 Formação em serviço de línguas estrangeiras

Com o objetivo de ofertar formação continuada e capacitar os professores atribuídos em Língua Inglesa nas escolas estaduais de Mato Grosso, uma das ações criadas foi a Formação em Serviço de Línguas Estrangeiras. Em conformidade, o *site* oficial da Seduc-MT (2024), destaca que todos os professores de Língua Inglesa têm formação continuada com professores nativos e até podem participar de um intercâmbio cultural de forma virtual com estudantes de todo o mundo. Dessa forma, essa ação voltada aos professores estabeleceu, para 2024:

1. formação linguística continuada por meio da plataforma Mais Idiomas MT aos professores atribuídos em Língua Inglesa com a meta bimestral de 9 lições, totalizando 36 lições de autoestudo no ano, bem como 6 aulas ao vivo, totalizando 24 aulas ao vivo ao longo do ano letivo; [...]
5. formação sobre os materiais Dream Kids 3.0 e New iLearn aos professores atribuídos em Língua Inglesa no Ensino Fundamental;
6. formação em serviço de práticas pedagógicas para uso do material Dream Kids 3.0 e New iLearn por meio de webinars hospedados no AVADEP;
7. formação em serviço do Sistema Estruturado de Ensino aos professores atribuídos em Língua Inglesa no Ensino Médio (Desenvolvendo a Compreensão Textual em Língua Inglesa) (Orientativo às Aulas de Línguas Estrangeiras, 2024, p. 21).

Nessa ótica, os docentes devem dedicar um período à realização dessas formações. De acordo com o Orientativo às Aulas de Línguas Estrangeiras (2024), os professores de Língua Inglesa devem dedicar duas horas da sua hora-atividade semanal para realizar as atividades na Plataforma “*Mais Inglês MT*”. A plataforma oferece conteúdos de autoestudo e aulas ao vivo ilimitadas, disponíveis vinte e quatro horas por dia. Esses conteúdos são organizados por nível de proficiência e ministrados por professores nativos de diferentes países, em turmas de até oito participantes. Essas atividades podem ser realizadas em casa e monitoradas pelo *Power BI* da Seduc. Além disso, é possível obter uma declaração de participação para registro no *Web Ponto* (plataforma de controle e registro de presença do servidor público do Estado de Mato Grosso), que deve ser solicitada na direção escolar ou, ainda, com o embaixador de línguas estrangeiras na DRE.

Conforme Silva (2024), além do curso direcionado ao desenvolvimento da fluência em Língua Inglesa, oferecido na Plataforma “*Mais Inglês*”, a Seduc-MT oferece, a partir de 2022:

- [...] formações com orientações metodológicas para o uso dos materiais adquiridos das empresas privadas parceiras, Webinars de orientação para aplicação de avaliações, formações para desenvolvimento das habilidades linguísticas com base no material da empresa parceira (Silva, 2024, p. 18).

Tais formações visam orientar o uso dos materiais adquiridos das empresas *Dream Kids 3.0* e *New iLearn*. Ainda sobre o modelo ofertado, a formação inclui metas, tais como a

realização de trinta e seis lições de autoestudo e a participação em vinte e oito aulas em grupo (*Group Lessons*), essenciais para o desenvolvimento da fluência. Silva (2024) destaca que as aulas do curso incluem atividades em uma sala virtual, em que o professor realiza conversas instantâneas em Língua Inglesa com estudantes de diversos países, sendo as aulas ministradas por professores nativos de outros países.

Além da oferta de materiais e formação específica, a iniciativa da Formação em Serviço de Línguas Estrangeiras selecionou, por meio de edital específico, um professor de Língua Inglesa para cada DRE, com a finalidade de atuar como Professor Formador de Língua Inglesa. O critério principal de seleção foi o nível de fluência no idioma, comprovado por meio de um teste *on-line* disponibilizado. A criação desse cargo representou uma mudança significativa no cenário do componente curricular na educação estadual, ao oferecer assistência específica a um grupo historicamente pouco atendido (Silva, 2024). Silva (2024) nos direciona que essa política pública apresenta, tanto aspectos positivos, quanto negativos, afirmando que:

A política pode ser boa, ao dar maior valor à disciplina: adquire-se tecnologias e materiais, cursos etc.; a carga-horária da disciplina é ampliada; a formação é para professores de LI; oferece-se bolsas, viagens/experiências; uma colega coordena a formação e apoia o trabalho das professoras na escola. Além disso, a disciplina passa a contar com avaliação externa que, por mais de 30 anos, focou Língua Portuguesa e Matemática como prioritárias. Ao mesmo tempo, a política pode ser má e prescrever, comparar, punir, burocratizar, instituir a competição, tentar controlar e causar constrangimento [...] (Silva, 2024, p. 54).

Nessa lógica, reconhecemos a importância de políticas educacionais que invistam no desenvolvimento dos professores das escolas públicas estaduais, principalmente os de Língua Inglesa. Em contrapartida, notamos uma cobrança, também, proferida sobre esses educadores, os quais devem cumprir toda a carga horária de cursos, ou seja, alcançar as metas pré-estabelecidas. Feitos os apontamentos sobre o panorama de ensino de Língua Inglesa no Estado de Mato Grosso, no próximo capítulo faremos uma reflexão sobre o uso das tecnologias digitais na educação e como isso pode estar associado com o projeto neoliberalista escolar. Ademais, exploraremos, em uma subseção, o ensino de línguas enquanto um sistema complexo e dinâmico.

2 EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA SOB A ÓTICA DO NEOLIBERALISMO E DA COMPLEXIDADE

A proposta deste capítulo é argumentar acerca do uso das tecnologias digitais no ambiente escolar, destacando os seus desafios e as suas implicações. Em seguida, faremos considerações sobre o neoliberalismo escolar, termo cunhado por Laval (2019) e que explica muitas das transformações que estão ocorrendo na rede estadual de ensino, principalmente a educação estadual mato-grossense. Por fim, dedicaremos uma subseção à descrição de algumas categorias da Teoria dos Sistemas Dinâmicos Complexos (TSDC), as quais subsidiam a interpretação dos dados desta pesquisa.

2.1 Política pública de tecnologia no ambiente escolar em Mato Grosso

A Política Pública de Tecnologia no ambiente escolar, em Mato Grosso, também é uma iniciativa integrada ao Plano “*EducAção – 10 Anos*”. Essa política inclui a robótica educacional, à qual foi implementada em 2022, com um investimento de cerca de R\$60 milhões, e está alinhada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) e à metodologia STEAM (Ciências, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática). A iniciativa visa desenvolver habilidades criativas e competências socioemocionais nos estudantes, preparando-os para desafios futuros e promovendo uma educação mais inovadora (Portal-Seduc, 2023).

Além da robótica educacional, a política pública de tecnologia no ambiente escolar inclui a instalação de *internet* banda larga nas escolas, a utilização de *Chromebooks* e TVs em sala de aula. Essas tecnologias, conforme visto no Decreto n. 1.497, de 10 de outubro de 2022 (Brasil, 2022), visam modernizar o processo de ensino-aprendizagem, promovendo um maior engajamento e consequente protagonismo entre os estudantes da rede estadual de ensino. Assim, essa política busca preparar os jovens para os desafios, tanto do mercado de trabalho, quanto de sua vida acadêmica, ao mesmo tempo em que busca reduzir as desigualdades educacionais no âmbito do Estado.

De acordo com matéria publicada no próprio portal da Seduc-MT, cujo título é “*Governo de MT investe R\$102 milhões em novas tecnologias para potencializar o ensino e a aprendizagem*”, o Governo do Estado de Mato Grosso criou o Programa “@DIGI.EDUC”, com o objetivo de potencializar a aprendizagem dos alunos com o uso das plataformas de ensino digitais. O programa engloba outras iniciativas, tais como o “*Somos Todos On*”, o “*ETI@Digi*”

e a “*Pílulas do Conhecimento*”, ações que têm o objetivo de ampliar o uso dos recursos digitais nas escolas de Mato Grosso. Conforme podemos observar na fala do secretário de Estado de Educação, Alan Resende Porto:

Essas ferramentas fazem parte da nossa política de colocar a educação de Mato Grosso entre as melhores do país e, para isso, estamos trabalhando com três frentes, que são tecnologia, inovação e gestão de projetos pedagógicos. O ensino médio é o nosso maior desafio. Sabemos que temos uma grande evasão e precisamos melhorar os nossos resultados na aprendizagem. Por isso essas ferramentas foram pensadas para estimular os nossos estudantes do século XXI. É isso que o Governo do Estado vem promovendo ao investir em tecnologia de ponta, ambientes modernos e professores preparados (Portal-Seduc, 2023, não paginado).

Diante de tais investimentos, destaca-se a oferta de 103 mil *chips*, por meio do Projeto “*Somos Todos On*”, com o objetivo de garantir *internet* móvel aos estudantes de baixa renda. Além disso, com o “*ETI@DIGI*” ocorreu a entrega de:

30 mil *Chromebooks*, em regime de comodato, para estudantes matriculados no 1º ano do Ensino Médio, também com acesso à *internet* de banda larga; já a *Pílula do Conhecimento* consiste na disponibilização de vídeos curtos que vai estimular a aprendizagem de modo criativo (Portal-Seduc, 2023).

De acordo com matéria publicada no portal da Seduc-MT, em 2023, um total de 48.172 *Chromebooks* adquiridos pelo Governo do Estado de Mato Grosso foram disponibilizados no ano letivo de 2023, além da previsão de mais ofertas para os próximos anos. Em consonância, Laval (2019), comenta sobre a modernização tecnológica nas escolas, apontando sobre o fascínio sobre as máquinas, sendo um: “[...] dos meios enaltecidos para aumentar a eficiência do sistema educacional” (Laval, 2019, p. 221). Laval (2019) compara isso com as ideias neoliberais, explicando que as tecnologias digitais precisam se difundir para haver uma maior produtividade, assim como ocorre nas empresas.

Nessa linha de pensamento, e a partir da descrição das mudanças implementadas no ensino de Língua Inglesa em Mato Grosso, lançamos olhar para um tópico recorrente que justifica essas mudanças sob a perspectiva de modernizar as escolas públicas do Estado. Muitas dessas iniciativas são fundamentadas em ideias neoliberais que, embora ainda não consolidadas, são claramente manifestadas nos documentos de políticas públicas adotadas no Estado de Mato Grosso. Nesse sentido, nas próximas subseções faremos discussões acerca desse tópico na educação e como ele pode ser associado com o que está ocorrendo no âmbito do Estado de Mato Grosso.

2.2 Considerações sobre as tecnologias educacionais

No contexto de nossa dissertação, o qual busca analisar a integração das tecnologias digitais na rede pública de ensino da cidade de Cáceres-MT, especificamente sob o contexto da Diretoria Regional de Educação (DRE) de Cáceres, nesta seção, apresentaremos alguns pontos sobre o uso das tecnologias na educação. Ao longo dos anos, e ainda hoje, a associação entre as tecnologias e ensino, tende a ser vista enquanto uma solução para diversos problemas do ambiente educacional. No entanto, é fundamental questionarmos o verdadeiro papel e a efetividade dessas tecnologias, evitando a sua idealização. Devemos, portanto, investigar os significados reais que elas podem gerar no campo educacional, em vez de apenas exaltá-las como panaceias.

É observável que as tecnologias estão mudando a nossa forma de pensar, agir, trabalhar, se divertir e, até mesmo, de estudar. O mundo é e sempre foi mediado pelo uso das tecnologias. Frequentemente na literatura acadêmica, é difícil encontrarmos autores que não idealizem as tecnologias. Desse modo, entendemos que os debates se tornam superficiais, focando-se nas tecnologias em si e no que elas nos possibilitam fazer, deixando de lado questões mais amplas (Bannell, 2017; Selwyn, 2017). Com isso, além do seu caráter inovador e transformador, as tecnologias são tidas enquanto a cura possível para todos os problemas da sociedade corrente, mas afinal, solução em que medidas? Começemos, pois, as nossas indagações pela análise feita por Bannell (2017), em que temos: *“Mas o que a tecnologia pode consertar, se é que pode consertar alguma coisa?”*.

Como o foco de nossa pesquisa científica a nível de Mestrado é o campo educacional, alcemos olhares sobre essa questão, utilizando-se como aporte teórico a obra intitulada: *“Educação e tecnologias: abordagens críticas”*, obra bilíngue organizada pelos pesquisadores Ferreira, Rosado e Carvalho (2017), com pesquisas de diversos autores e de distintos países e instituições, o que concebe uma multiplicidade de olhares sobre essa temática. Além disso, traremos a percepção de outros autores sobre a temática.

De acordo com Bannell (2017), os avanços tecnológicos têm contribuído para o efetivo crescimento das empresas e, no campo educacional, refletem as características da solução em busca de um problema. Com isso: “[...] as tecnologias são compradas por sistemas públicos e privados na esperança de que solucionem problemas persistentes de ‘baixo desempenho’ em testes padronizados” (Bannell, 2017, p. 29). Ademais, os testes aplicados nas redes públicas de ensino já fazem parte dessa indústria e que se concentra, principalmente, nos resultados avaliados por essas tecnologias, desconsiderando a sua real eficácia.

Para Selwyn (2017), já vivemos em uma época em que as escolas estão inundadas de aplicativos e plataformas. Assim, as tecnologias educacionais, cada vez mais estão mediando os processos educativos na contemporaneidade. No entanto, segundo Selwyn (2017), é preciso criar debates sobre a educação e o campo digital imbricados, pois essas não levam a um caminho único, mas sim, de muita contestação. Selwyn (2017) usa a definição de Michel Foucault para definir a tecnologia. Para ele, devemos: “[...] ver a aplicação de tecnologia na educação como “perigosa”, em vez de “má” (Selwyn, 2017, p. 88-89).

Foucault (1982, *apud* Selwyn, 2017, p. 89) argumenta que: “[...] não é que tudo é mal, mas que tudo é perigoso, o que não é exatamente a mesma coisa que mau. Se tudo é perigoso, então sempre temos algo a fazer. Minha posição leva não à apatia, mas a um hiperativismo pessimista”. A partir da reflexão de Foucault (1982), entendemos que o impacto ocasionado pelas tecnologias pode ser perigoso, uma vez que exige atenção constante e cuidado, de forma que não sejam aceitos passivamente e sem questionamentos, isto é, de forma apática. Nessa linha de pensamento, tal argumento torna-se fundamental para colocarmos em perspectiva as promessas e limitações das tecnologias educacionais, reconhecendo que elas trazem desafios, mas, também, oportunidades, desde que usadas de maneira consciente. Na percepção de Heinsfeld e Pischetola (2019):

Certamente, equipar as escolas com recursos tecnológicos auxilia no trabalho sistemático de incorporação das tecnologias digitais nas práticas docentes. No entanto, a discrepância entre a relevância dada para a garantia do acesso a esses equipamentos e as demais nuances discriminadas, como a formação docente, aponta para uma desvalorização das práticas. Cabe lembrar que a pedra angular ideológica do pensamento determinista, nesse cenário, é a ideia de que a tecnologia é autônoma, capaz de estabelecer-se por si só, e que a mera exposição às tecnologias seria capaz de desencadear os efeitos esperados. Mais do que isso, como se pôde observar nos documentos, os efeitos que se esperam comumente enfatizam o caráter instrumental da tecnologia [...] (Heinsfeld; Pischetola, 2019, p. 15).

Sobre isso, Selwyn (2017) aponta que pode não haver nenhuma lógica ou explicação à inclusão das tecnologias digitais na educação. Com isso, suponha que elas devam ser usadas somente porque é possível, ou porque determinada tecnologia existe. Nesse viés, segundo Selwyn (2017), reforça-se a implementação das tecnologias educacionais sob uma noção de “solucionismo”, termo cunhado por Morozov (2013), com o objetivo de que novas tecnologias solucionem os problemas na educação. Dessa forma, “[...] promove-se a tecnologia educacional em termos de promessas de maior efetividade e eficiência organizacionais” (Selwyn, 2017, p. 94).

Na pesquisa de Rosado, Ferreira e Carvalho (2017), destaca-se que o último Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 enfatiza a relevância das tecnologias para o cumprimento de onze das vinte metas estabelecidas, mencionando-a dezessete vezes ao longo de todo o documento. Nessa premissa, a tecnologia é considerada uma ferramenta indispensável para se ampliar o acesso à educação, melhorar a sua qualidade e promover as inovações pedagógicas, demonstrando seu papel central no avanço de estratégias educacionais contemporâneas no Brasil. A partir disso vemos, mais uma vez, a centralidade que é dada às tecnologias digitais educacionais sob um viés de que ela, por si só, pode melhorar a qualidade da educação brasileira.

Heinsfeld e Pischetola (2019) reforçam essa visão ao destacar que o PNE 2014-2024 menciona as tecnologias, principalmente, enquanto ferramentas para se atingir as metas condicionais, sem oferecer uma análise crítica acerca de seu papel no contexto escolar. O documento sugere a integração dessas tecnologias na prática pedagógica. Entretanto, não estabelece metas claras à sua implementação em toda a educação básica. Além disso, o enfoque predominante na política é tratar as tecnologias digitais educacionais como meros artefatos técnicos, valorizando o conhecimento técnico em detrimento da compreensão de seu sentido e impacto social. Laval (2019) faz uma abordagem crítica sobre o uso de tecnologias digitais educacionais em sala de aula enquanto uma forma possível de modernização, comentando que:

A tecnologia determina não só as formas de ensinar como também, mais profundamente, as novas formas de “pensar”, um pensar que, nesse caso, se identifica mais que nunca com um “fazer” e com um “comunicar-se” no espaço virtual, e é a mais perfeita continuação do novo ambiente profissional (Laval, 2019, p. 221).

Entendemos, portanto, que a tecnologia está evoluindo a maneira como as pessoas pensam e agem. No campo educacional, o uso das tecnologias enquanto um símbolo de modernização deixou de lado a formação crítica e reflexiva dos alunos, promovendo um pensamento mais voltado à execução de tarefas práticas e à comunicação no mundo digital, alinhada às exigências do mercado de trabalho. Nessa premissa, Rosado, Ferreira e Carvalho (2017) destacam que há uma outra visão sobre a utilização das tecnologias digitais no campo educacional, sendo essa visão, muitas vezes, permeada por discursos polarizados que refletem o debate sobre políticas neoliberais de educação. Nesse contexto, as políticas de estado mínimo, com foco em reduzir gastos públicos, tratam iniciativas tecnológicas como um mal a ser combatido, pois visam minimizar os investimentos em educação pública.

Diante das perspectivas e posicionamentos apresentados, é compreensível que a integração das tecnologias digitais na educação envolve complexidades além das imagináveis, enfrentando desafios e oportunidades. Desse modo, entendemos que a visão romantizada da tecnologia enquanto uma solução possível a todos os problemas da educação básica nacional deve ser contestada. Para isso, é preciso compreender que as tecnologias são ferramentas que podem potencializar o processo de ensino e de aprendizagem, mas não são panaceias. Com isso, é salutar que se estabeleça a premissa de que a implementação eficaz dessas ferramentas exige um olhar potencialmente crítico e que considere o contexto sociocultural e pedagógico das escolas.

Nesse sentido, na próxima subseção deste capítulo fazemos uma breve discussão sobre como as questões relacionadas ao investimento em tecnologias nas escolas estaduais do Estado de Mato Grosso podem estar associadas a uma visão mercantil do neoliberalismo e que tem tomado a escola enquanto uma empresa (Laval, 2019). Isso ocorre porque, conforme já mencionamos anteriormente, as políticas públicas implementadas pelo Estado de Mato Grosso, tanto relacionadas à Língua Inglesa, quanto às tecnologias digitais educacionais, usam discursos e ações que se baseiam em ideologias neoliberais, as quais compreenderemos mais adiante que atravessa todo esse processo.

2.3 Implementação do pensamento neoliberalista nas escolas brasileiras

O neoliberalismo, enquanto teoria política e econômica, ganhou destaque a partir das décadas de 1970 e 1980, impulsionado por governos como o de Margaret Thatcher, na Inglaterra, e Ronald Reagan, nos Estados Unidos (Freitas, 2016). O neoliberalismo é visto como ideias capitalistas que envolvem a política e que defendem a não participação do Estado no setor econômico. Antes visto apenas como uma teoria política, com o tempo, passou a mediar outros setores de nossa sociedade, chegando, infelizmente, no âmbito educacional. No discurso neoliberal, a educação deixa de ser vista enquanto ente pertencente ao campo social e político, para ingressar no campo do mercado (Lopes; Caprio, 2008). Com isso, ocorre uma introdução do ambiente escolar no setor mercantil, responsabilizando, assim, tanto as escolas, quanto os professores pelos resultados de avaliações padronizadas.

Marrach (1996) destaca que ao contrário do liberalismo, o qual surgiu durante a ascensão da burguesia, promovendo uma valorização crescente dos direitos do homem e do cidadão, incluindo o direito à educação, o neoliberalismo: “[...] enfatiza mais os direitos do consumidor do que as liberdades públicas e democráticas e contesta a participação do estado

no amparo aos direitos sociais” (Marrach, 1996, p. 1). Dito de outra forma, o neoliberalismo prioriza o mercado e o indivíduo como um mero consumidor, enquanto enfraquece o papel do Estado em proteger e promover os direitos sociais, tais como a educação.

Segundo Marrach (1996), com o neoliberalismo, os governantes utilizam o termo “modernização” para incluir reformas que buscam: “[...] adequar a sociedade vista como atrasada ao modelo dos países avançados. Tem um caráter voluntarista, certa dose de imposição” (Marrach, 1996, p. 2). É o que observamos no Decreto n. 1.497, que trata da política de tecnologias no ambiente escolar, ressaltando que em Mato Grosso a educação será: “[...] semelhante aos dos países com educação de ponta [...]” (Mato Grosso, 2022, não paginado) e que: “[...] em Mato Grosso, as tecnologias serão utilizadas para potencializar o acesso e a qualidade da educação” (Mato Grosso, 2022, não paginado). Desse modo, notamos que os discursos sobre os avanços, a modernidade, a valorização e a adequação do ensino, são cada vez mais comuns quando o assunto é a educação.

Marrach (1996) discute que a eloquência neoliberal atribui, à educação, três objetivos estratégicos, dos quais: i) preparar os estudantes para o mercado de trabalho; ii) fazer da escola um meio de transmissão da ideologia dominante; e, ainda, iii) fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática. Nessa discussão, a educação é vista como uma ferramenta possível para se criar uma força de trabalho potencialmente qualificada e, a ciência, é transformada em um capital apenas técnico-científico, controlado pelas grandes empresas. Além disso, a escola se torna um veículo à transmissão dos princípios neoliberais. Dessa forma, enquanto o liberalismo clássico valorizava a educação enquanto um direito fundamental aos sujeitos de uma sociedade, o neoliberalismo a aborda sob a ótica do mercado, substituindo a cidadania pelos direitos do consumidor. Ou seja: “[...] é como consumidores que o neoliberalismo vê os alunos e pais” (Marrach, 1996, p. 5).

Conforme aponta Marrach (1996), a ideia de que os alunos são consumidores da educação e de que as escolas devem competir entre si, é reforçada por iniciativas como a que foi imposta em Maringá, cidade localizada no interior do Paraná. Nessa cidade, a prefeitura implementou a ideia de “cupons” de Milton Friedman, em que os pais recebem dinheiro para escolher onde matricular os seus filhos, exemplificando a visão que propõe a competição entre escolas como uma forma de melhorar a qualidade do ensino (Marrach, 1996). Nessa conjuntura, Rocha, Lima e Pinheiro (2020) destacam que:

Capturada pela lógica capitalista, a escola passa a ser convocada a responder a interesses de cunho econômico. Educa-se numa perspectiva de “instrumentalização do indivíduo”, de modo a agregar valor ao capital

humano que ele tem a oferecer ao mercado. Assim, o papel que a educação desempenha na atualidade acaba submetido aos imperativos do sucesso profissional e da eficiência, lugar bem diferente, portanto, daquele que ocupava na formação do homem grego (Rocha; Lima; Pinheiro, 2020, p. 3).

Com isso, em vez de se compreender o neoliberalismo enquanto uma ideologia que justifica o capitalismo exacerbado contemporâneo, o considera-se enquanto um modo de vida. Em termos educacionais, a escola antes vista como uma instituição promotora de ensino e aprendizagem, agora se encarrega de moldar e/ou formar novas identidades, pensamentos, atitudes e comportamentos, ou seja, formas específicas de se pensar e agir dentro de certos padrões socioculturais impostos pela instituição (Veiga, 2013). Para Raasch *et al.* (2020), por exemplo, pensar a educação como um fator de transformação social, é dever das instituições de ensino e da sociedade como um todo. Contudo, com o passar dos anos, essa concepção tem sido cada vez mais mercantilizada, com a formação educacional sendo subordinada às exigências do mercado de trabalho.

No contexto educacional brasileiro, a influência do neoliberalismo, nas políticas educacionais, se intensificou a partir da década de 1990, marcando um período de reformas estruturais promovidas pelo Estado com o objetivo de adaptar a administração pública às exigências do mercado global. As reformas implementadas durante os governos de Fernando Collor de Mello (1990-1992) e de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), são emblemáticas desse movimento (Saviani, 2007). Segundo as afirmações de Alves *et al.* (2020):

O neoliberalismo foi implantado no Brasil no fim da década de 1980 e início da década de 1990, nos governos Collor e FHC. Com o desmonte do Estado a partir da intervenção no sistema educacional, com a descentralização da educação permitida pela Constituição Federal de 1988 (CF-88), em que foi instituída a municipalização do Ensino Fundamental, criando-se a cultura da responsabilização. Na década de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei n. 9394/96, definiu os papéis dos entes federados em relação à educação (Alves *et al.*, 2020, p. 2).

Conforme nos aponta os direcionamentos feitos por Arantes (2023), a introdução de conceitos, tais como os de:

[...] produtividade, competências, qualidade total, modernização da escola, novas linguagens digitais, pesquisas utilitárias, *labmaker*, metodologias ativas, gamificação, dentre outros, são imperativos presentes no cenário educacional atual (Arantes, 2023, p. 99-100).

Por essa premissa, a escola pública brasileira passou a ser gerida sob a lógica do desempenho, com a pressão por resultados que, muitas vezes, não considera as desigualdades

sociais e regionais que afetam o acesso e a permanência dos alunos no sistema de ensino. Com isso, resultou-se em uma série de desafios, tais como, por exemplo, a intensificação do trabalho docente, a precarização das condições de ensino e, com efeito, a exacerbação das desigualdades educacionais (Arantes, 2023). Dessa forma, tal como é destacado por Laval (2019):

[...] esse viés está diretamente ligado ao modelo da escola como ‘empresa educadora’, administrada conforme os princípios da nova gestão e submetida à obrigação de apresentar resultados e inovações. A instituição é instada a se transformar em ‘organização flexível’ (Laval, 2019, p. 23).

Nessas condições, Laval (2019) cunhou o termo “*neoliberalismo escolar*” ao discutir a realidade atual do sistema educacional na França, o qual enfrenta uma crise educacional no ensino público. Esse conceito permite identificar um movimento de enfraquecimento do ensino público que, embora ainda esteja em curso na Europa, já se consolidou no Brasil. Sobre o neoliberalismo escolar Laval (2019) explica que:

A escola neoliberal é a designação de certo modelo escolar que considera a educação um bem essencialmente privado, cujo valor é, acima de tudo, econômico. Não é a sociedade que garante o direito à cultura a seus membros; são os indivíduos que devem capitalizar recursos privados cujo rendimento futuro será garantido pela sociedade. Essa privatização é um fenômeno que atinge tanto o sentido do saber e as instituições que transmitem os valores e os conhecimentos quanto o próprio vínculo social (Laval, 2019, p. 17).

Assim, entendemos por escola neoliberal, a passagem de valores econômicos, ou seja, do campo da economia às escolas (Rocha; Lima; Pinheiro, 2020). A partir disso, Laval (2019) argumenta que as reformas que as políticas educacionais visam implementar não dizem respeito às transformações sociais, mas sim, enquanto uma forma de tapar o buraco ou, ainda, querendo implementar a “*inovação*” pela própria inovação. Desse modo, as mudanças propostas fazem parte da dinâmica reformadora criada pela ideologia neoliberal que visa inovar, especialmente no que diz respeito às tecnologias digitais no âmbito da escola. Laval (2019) comenta que o “*culto da inovação*”, nas últimas décadas, tem sido usado para justificar muitas das transformações ocorridas na educação brasileira. Para Laval (2019), essa prática está ligada à economia do país. Nesse contexto, a escola acompanha as exigências de inovação da sociedade e do mercado, sendo instigada a renovar suas estruturas, conteúdos e métodos, muitas vezes, sem uma reflexão crítica sobre os possíveis impactos, positivos ou negativos dessas mudanças.

Ainda segundo os apontamentos feitos por Laval (2019), entendemos que a escola pública está passando por uma séria crise de legitimidade que vai muito além do quadro institucional, assumindo múltiplas dimensões e formas. Tal quadro faz surgir um discurso que

exige novas tendências e, entre elas, “*novas reformas*” nas escolas. Nesse viés, essas reformas foram inspiradas por organismos internacionais, tais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI), dando espaço a uma lógica de mercado na educação pública brasileira. Portanto, tal como nos afirma Laval (2019), a nova ordem educacional destaca a perda da autonomia escolar e o papel crescente das empresas nessa área. As empresas passam a ser vistas enquanto modelos a serem seguidos, influenciando diretamente o funcionamento das instituições de ensino públicas. Por meio desta “*parceria*”, a empresa assume funções que antes eram exclusivas da escola, tais como a qualificação e a aprendizagem, promovendo, assim, uma educação focada nas necessidades do mercado.

De acordo com as sustentações feitas por Alves *et al.* (2020), uma política educacional recente e que segue a perspectiva neoliberal, é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017 e que tem, como objetivo: “[...] a qualidade da educação por meio do alinhamento do currículo nacional da educação básica” (Brasil, 2018, p. 2). Conforme Alves *et al.* (2020), a BNCC segue diretrizes de instituições internacionais, influenciando as políticas educacionais de países periféricos, o que se caracteriza como uma política neoliberal. Nessa linha de raciocínio, Raasch *et al.* (2020) argumentam que o discurso neoliberal não está apenas presente nas ações pedagógicas adotadas pelo Estado, mas, também, nos documentos oficiais, tal como é o caso da BNCC. De acordo com Raasch *et al.* (2020):

[...] segundo o item n. 10, a necessidade do indivíduo de: “10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (BNCC, 2017, p. 10). [...]. Nessa perspectiva, a finalidade da educação contemporânea já não é mais a de tornar o indivíduo autônomo, mas de torná-lo um empresário de si (Raasch *et al.*, 2020, p. 7).

Laval (2019) critica essa abordagem, enfatizando que ela transforma a educação em um campo competitivo, em que as escolas competem por recursos e prestígio e treinam os alunos para que tenham um bom desempenho em avaliações padronizadas, em vez de incentivá-los a desenvolver, por exemplo, o pensamento crítico e reflexivo acerca dos conteúdos escolares e, mais do que isso, do seu papel e lugar na sociedade contemporânea. Jospin (1991) destaca que:

A tragédia da escola é que ela se tornou um serviço público como outro qualquer como os Correios ou transporte Ferroviário. Os usuários - alunos de ensino básico e do ensino superior, pais, empresas, a administração pública - exigem professores, prédios, máquinas, pedagogias adaptadas às suas necessidades, tal como eles as imaginam. É preciso gerir, obter recursos e

fazer as mudanças necessárias, com risco de passar por cima do significado mais profundo da missão da escola (Jospin, 1991, não paginado).

As considerações apresentadas indicam uma nova perspectiva enfrentada nas escolas públicas do país, marcada pela influência do neoliberalismo. A educação, assim como outros serviços a ela associados, passam a ser vistos enquanto apenas um produto, exigindo resultados imediatos e soluções práticas de alunos, pais, empresas e, também, da própria escola. Ou seja, defendemos a perspectiva de que o modelo de gestão neoliberal prioriza a “*eficiência*” e a “*produtividade*”, colocando em risco o verdadeiro propósito educacional.

No Estado de Mato Grosso, o impacto das políticas neoliberais, na educação, também é perceptível. A adoção de programas de avaliação em larga escala, tais como o Sistema de Avaliação Educacional de Mato Grosso (Avalia MT), o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e, dentro do componente curricular de Língua Inglesa, o Programa Mais Inglês Avalia, refletem as ideias neoliberais que orientam a política educacional dentro de todo o Estado. Com isso, conforme já amparado na seção anterior por Saviani (2007), Laval (2019), Arantes (2023), essas políticas têm promovido uma padronização das práticas pedagógicas e uma valorização excessiva por números, ou seja, de resultados quantitativos e não qualitativos, como deveria ser.

Nesse contexto de competição entre escolas, tudo é medido e comparado por índices e habilidades dos alunos e que determinam o desempenho das instituições. As escolas, por sua vez, são pressionadas constantemente a alcançar esses resultados. Essa realidade se reflete na minha experiência profissional, atuando na rede estadual de ensino, em que nós professores somos frequentemente cobrados pelos resultados das Avaliações Formativas Processuais, as quais avaliam os conteúdos presentes nas apostilas do Sistema Estruturado de Ensino (SEE). Os professores de Língua Inglesa enfrentam cobranças regulares pelos resultados na avaliação do Programa Mais Inglês MT. Conforme matéria publicada pelo Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público do Estado de Mato Grosso (Sintep-MT), em 2022, cujo título é: “*Sistema Estruturado de Ensino da Seduc/MT retira autonomia dos educadores*”:

O Sistema Estruturado de Ensino, como é chamado, consiste na aquisição de um pacote de medidas educacionais (compra de apostilas, plataforma digital, aplicativo, formação profissional e avaliações), apontado pelo Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público de Mato Grosso (Sintep-MT) como mais um capítulo no desmonte estrutural da educação pública e gratuita (Sintep, 2022, não paginado).

Nesse contexto, Guelda Andrade, secretária de Assuntos Educacionais do Sintep-MT e diretora de Políticas Educacionais da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), afirma que esse sistema retira a autonomia docente em relação ao ensino dos alunos. Segundo ela, que também é professora da rede estadual:

Esse tal modelo estruturado [...] engessa e direciona o professor, que sequer precisa planejar sua aula, pois apresentam um projeto e um currículo que não contemplam a realidade diversa dos estudantes que mais precisam da escola pública e gratuita. Além de fazer avaliações que não correspondem nossas defesas (Sintep, 2022, não paginado).

Conforme uma pesquisa realizada por Gomes (2023) sobre a autonomia docente frente ao material estruturado de ensino, a autora conclui que a autonomia dos professores da rede estadual de ensino em Mato Grosso tem sido impactada pelas leis educacionais criadas por diferentes setores e interesses. Com isso, essas legislações, as quais devem ser seguidas por todos, limitam a liberdade dos docentes em sua prática pedagógica. A partir dessa linha de raciocínio Fernandes, Silva e Souza (2023) ressaltam que o discurso neoliberal, na educação, utiliza as avaliações enquanto um instrumento de total controle e vigilância. A divulgação dos dados das avaliações dá maior visibilidade ao trabalho dos professores, os quais são cobrados constantemente por esses índices, permitindo que o Estado avalie o retorno dos investimentos empregados nas políticas educacionais.

Nesse cenário, as percepções dos professores de Língua Inglesa da rede pública de ensino de Mato Grosso, sobre a integração das tecnologias digitais frente ao período pós-pandemia, precisam ser compreendidas à luz das políticas neoliberais que moldam o ambiente educacional do Estado. Embora a pesquisa tenha um recorte específico em Cáceres-MT, a discussão se insere em um contexto mais amplo, analisando os impactos das políticas educacionais *de/em* Mato Grosso como um todo.

Como já mencionado, em muitas das políticas educacionais para o ensino de Língua Inglesa, as tecnologias digitais são vistas enquanto ferramentas de modernização do ensino e como um solucionismo para todos os problemas da educação. Por outro lado, a inserção de tecnologias digitais no ensino, também pode ser vista enquanto um mecanismo de padronização das práticas pedagógicas (Silva, 2024). Na próxima subseção, discutiremos como o ensino de Língua Inglesa, no período pós-pandemia, assim como a integração das tecnologias digitais nesse processo, pode ser compreendido como um sistema complexo e dinâmico.

2.4 Ensino de línguas estrangeiras enquanto um sistema complexo: a teoria dos sistemas dinâmicos complexos

Leffa (2006) discute que a aprendizagem envolvendo uma língua estrangeira é muito complexa para ser compreendida somente por meio de uma teoria. Nesse sentido, as questões relacionadas ao ensino de Língua Inglesa e à integração de tecnologias digitais, nas escolas públicas de Mato Grosso, no período pós-pandemia, podem ser compreendidas à luz da Teoria dos Sistemas Dinâmicos Complexos (TSDC). Conforme nos orienta as premissas feitas por Silva (2020): “[...] as práticas sociais contemporâneas, marcadas principalmente pela interconectividade e pelas relações estabelecidas *on-line* e *off-line*, são, essencialmente, de natureza complexa” (Silva, 2020, p. 23).

Nesse sentido, o ensino de Língua Inglesa, bem como o uso de tecnologias digitais, nas escolas públicas brasileiras, não podem ser vistos de forma isolada e/ou linear, pois fazem parte de um sistema dinâmico e complexo em que diversos fatores são e estão constantemente e indissociavelmente interconectados. Ou seja, qualquer alteração em um desses fatores pode influenciar todo o funcionamento do sistema, o que implica que mudanças significativas nas metodologias de ensino, nas ferramentas digitais ou, até mesmo, na formação docente, podem gerar impactos interdependentes e imprevisíveis.

Levando em consideração a visão transdisciplinar da área de Linguística Aplicada, à qual permite a compreensão das práticas sociais da língua(gem) sob a ótica de diversas teorias e campos de estudo do saber científico, cabe destacar que a Teoria dos Sistemas Dinâmicos Complexos não é um conceito recente na história da ciência. Essa teoria já foi aplicada em diversos estudos, por exemplo, nas áreas científicas de Física, Química, Matemática, Ciências da Computação, dentre outras.

A Teoria dos Sistemas Dinâmicos Complexos adota diferentes nomenclaturas, tal como “*Sistemas Adaptativos Complexos*”, “*Teoria do Caos*” ou “*Teoria da Complexidade*”, “*Teoria dos Sistemas Dinâmicos*”, “*Teoria dos Sistemas Complexos*” ou, ainda, “*Teoria da Complexidade*”. Entretanto, optamos por utilizar a nomenclatura “*Sistemas Dinâmicos Complexos (SDC)*”, seguindo a escolha de Larsen-Freeman (2017), no contexto dos estudos linguísticos. A pesquisadora Diane Larsen-Freeman (1997) foi pioneira na aplicação dessa teoria à Linguística Aplicada, analisando a aquisição de segunda língua enquanto um sistema complexo. Desde então, diversos estudos continuam sendo desenvolvidos à luz dessa abordagem, ampliando a compreensão do ensino e da aprendizagem de línguas enquanto

processos dinâmicos e emergentes (Borges; Paiva, 2011). Na perspectiva de Borges e Paiva (2011), por exemplo:

Os sistemas complexos são compostos de muitos elementos que se inter-relacionam em um constante agir e reagir, influenciando os outros elementos do sistema e sendo ao mesmo tempo influenciados por eles. A dinamicidade nos faz ver a língua não como algo estático, ou como um conjunto de estruturas linguísticas, mas como um sistema vivo e dinâmico em constante evolução e mudança (Borges; Paiva, 2011, p. 342).

Holland (1997), define que os fatores que compõem um sistema dinâmico complexo são chamados de agentes. Esses agentes interagem entre si e estão em constante adaptação a novos estímulos. O funcionamento de um sistema dinâmico complexo depende da interação entre esses agentes, pois é essa interação que possibilita a evolução do sistema, garantindo a sua dinamicidade (Silva, 2020). No contexto do ensino de Língua Inglesa, professores, alunos, materiais didáticos, tecnologias digitais, políticas educacionais, bem como outros elementos do ambiente escolar, constituem agentes que se influenciam e se complementam de forma mútua. Holland (1997) nos afirma que em muitos sistemas complexos, uma pequena entrada pode desencadear expressivas alterações, muitas vezes imprevisíveis.

Para definir a língua(gem) enquanto um sistema dinâmico complexo, utilizamos a definição proposta por Paiva (2011), sendo: “[...] um sistema dinâmico não-linear e adaptativo, composto por uma conexão de elementos bio-cognitivo-sócio-histórico-cultural e político que nos permitem pensar e agir na sociedade” (Paiva, 2011, não paginado). Todos esses elementos formam uma rede de significados. Nessa conjuntura, exploramos algumas características do sistema dinâmico complexo com base, principalmente, em Holland (1997). Ressaltamos que embora existam outras categorias, utilizamos apenas aquelas que serão retomadas na análise dos dados. Desse modo, um sistema dinâmico complexo apresenta algumas características, tais como a não-linearidade, regras de estímulo-resposta, adaptação, interação, emergência, auto-organização e, ainda, sensibilidade aos *feedbacks*.

Para Holland (1997, p. 28), os sistemas dinâmicos complexos são ricos em não-linearidades, isto é, se apresentam de forma imprevisível, não sendo possível prever o comportamento do sistema apenas com tendências e/ou padrões fixos. Lima (2024) compara a não-linearidade de um sistema dinâmico complexo com o acúmulo de neve em uma montanha, que por um longo período, esse acúmulo ocorre de forma gradual, mas, quando o sistema chega a se aproximar de um estado crítico, uma pequena interferência, como um simples grito ou a movimentação de um esquiador, pode desencadear uma catástrofe, neste caso, uma avalanche.

Tal comparação, exemplifica bem que pequenas alterações podem desencadear grandes mudanças em um sistema dinâmico complexo.

Holland (1997), comenta que essa dinâmica é permeada por regras de estímulo e respostas, em que cada agente reage a determinados estímulos do ambiente com respostas predefinidas, o que leva – ou não –, à adaptação. A adaptação, segundo Holland (1997): “[...] é um processo através do qual um organismo se ajusta ao seu ambiente” (Holland, 1997, p. 32). Em outras palavras, a adaptação está ligada à capacidade que os agentes têm para se adequarem a situações emergentes. Assim: “[...] estes agentes adaptam-se, alterando as regras à medida que vão acumulando experiência” (Holland, 1997, p. 33).

A interação é um princípio central dos sistemas dinâmicos complexos, pois os agentes do sistema influenciam uns aos outros por meio de suas conexões com o *todo*. Isso significa que a dinâmica do sistema só é possível a partir dessas interações, as quais envolvem a combinação de diferentes elementos e a capacidade do sistema *em/de* se adaptar e aprender com as mudanças no ambiente. Em suma, um sistema dinâmico complexo não é estático, a sua evolução é constante e mediada pela interação dos agentes (Holland, 1997).

A emergência está ligada à ideia de que: “[...] a ação do todo é maior que a soma das partes” (Holland, 1995, p. 28). Ou seja, a emergência refere-se ao surgimento de padrões e/ou comportamentos novos a partir da interação dos agentes que compõem o sistema. Silva (2020) explica que em um sistema dinâmico complexo, os efeitos não podem ser limitados à ação de um único indivíduo e/ou de um elemento isolado. Pelo contrário, as especificidades surgem a partir da interação coletiva dos componentes do sistema (elementos vivos e/ou não vivos).

O *feedback* é fundamental em um sistema dinâmico complexo, isso porque orienta a evolução de todo o sistema. Conforme explica Seba (2020, p. 24) as ações dos agentes: “[...] são mediadas por aspectos internos e externos ao sistema, por exemplo: a família, a escola, a igreja, a distância, dentre outros, são sistemas sociais que estão, de certo modo, interligados” (Seba, 2020, p. 24). Em consonância, Cruz (2020) destaca que: “[...] os *feedbacks* servem para que, ao surgirem situações inesperadas que afetam a ordem do sistema, ele não perca por completo sua identidade e controle” (Cruz, 2020, p. 28). Dessa forma, o *feedback* refere-se à capacidade que um agente tem para responder aos estímulos que afetam todo o sistema, funcionando enquanto um mecanismo de estímulo e resposta (Holland, 1997). Esse estímulo pode ser positivo (reforçando um determinado padrão e/ou comportamento) ou, ainda, negativo (regulando e/ou ajustando a trajetória do sistema) (Silva, 2020).

Por fim, a auto-organização está diretamente relacionada ao *feedback*, pois é por meio dos estímulos recebidos que todo o sistema desenvolve a capacidade de se auto-(re)organizar

no que se refere às mudanças (Seba, 2020). Desse modo, os sistemas dinâmicos complexos podem se reorganizar internamente sem um controle externo absoluto. No contexto desta pesquisa, a auto-(re)organização se manifesta quando os agentes (professores) criam estratégias próprias para lidar com os desafios, tal como o uso de plataformas digitais. Com isso, podemos observar que o ensino de Língua Inglesa, em contexto pós-pandêmico, emerge das interações contínuas entre os elementos do sistema, sem seguir um caminho rígido e pré-determinado.

A partir dessas características que compõem a Teoria dos Sistemas Dinâmicos Complexos, podemos compreender o ensino e a aprendizagem de Língua Inglesa, bem como a integração das tecnologias digitais, no âmbito das escolas públicas do Estado de Mato Grosso, enquanto processos potencialmente dinâmicos e interconectados. Desse modo, ao analisarmos esses aspectos sob a ótica da complexidade, percebemos que tanto professores e alunos, quanto as políticas educacionais e as ferramentas tecnológicas, são agentes emergentes que interagem constantemente, moldando e sendo moldados pelo sistema educacional.

3 METODOLOGIA DE PESQUISA

O presente capítulo metodológico está organizado em três seções e duas subseções, nas quais apresentamos a abordagem metodológica e o tipo de pesquisa, além do contexto de pesquisa e o perfil dos sujeitos participantes. Por fim, descrevemos os instrumentos e os procedimentos utilizados à coleta e análise dos dados.

3.1 Abordagem metodológica e o tipo de pesquisa

Esta pesquisa adota uma abordagem metodológica qualitativa, uma vez que visa explorar as perspectivas, experiências e percepções dos sujeitos participantes em relação ao tema em estudo. Nosso foco está na percepção dos sujeitos professores sobre as mudanças no ensino de Língua Inglesa na pós-pandemia e a integração das tecnologias digitais nesse processo dinâmico e complexo. A qualidade das respostas e a profundidade das informações fornecidas pelos sujeitos participantes são fundamentais para se compreender os fenômenos estudados, explorando todos os seus aspectos em um conjunto de sentidos e significados possíveis.

Para Godoy (1995), na pesquisa qualitativa, um fenômeno pode ser estudado no contexto em que ocorre e do qual faz parte, ou seja, é analisado em sua integralidade, ao passo em que: “[...] o pesquisador vai a campo buscando “captar” o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno” (p. 21). Dada a dinâmica do fenômeno de/em pesquisa, é possível desenvolver conceitos com base em fatos, ideias e/ou opiniões, além de se promover uma compreensão indutiva e interpretativa acerca dos dados, sempre relacionando-os com o problema de pesquisa abordado (Soares, 2019). Segundo Yin (2016), a pesquisa qualitativa se difere de outras abordagens metodológicas por:

Sua capacidade de representar as visões e perspectivas dos participantes de um estudo. Capturar suas perspectivas pode ser um propósito importante de um estudo qualitativo. Assim, os eventos e ideias oriundos da pesquisa qualitativa podem representar os significados dados a fatos da vida real pelas pessoas que os vivenciam, não os valores, pressuposições, ou significados mantidos por pesquisadores (Yin, 2016, p. 29).

Conforme a perspectiva de Yin (2016), a pesquisa qualitativa visa coletar as visões dos sujeitos participantes para se compreender o problema de pesquisa em estudo, levando em consideração os sentidos e significados que as pessoas atribuem às suas experiências na vida real, e não os pressupostos particulares dos próprios sujeitos pesquisadores. Sob essa ótica, o presente estudo se caracteriza enquanto qualitativo, uma vez que: “[...] não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.” (Silveira; Córdova, 2009, p. 31). A pesquisa considera as percepções de um determinado grupo social – os professores de Língua Inglesa da cidade de Cáceres-MT-Brasil –, com o objetivo de realizar uma análise contextualizada acerca de suas experiências pós-pandemia com o uso das tecnologias digitais, em sala de aula.

Referente ao método de estudo, optamos por adotar a pesquisa exploratória e descritiva. Conforme salienta Paiva (2019), a pesquisa exploratória visa o aprimoramento do sujeito pesquisador acerca de seu problema de pesquisa, proporcionando uma análise inicial e ampla das características investigadas. Já Gil (2002) comenta que a pesquisa exploratória oferece uma visão abrangente sobre um fenômeno específico em estudo, contribuindo a uma maior compreensão da temática e permitindo um planejamento mais flexível, incluindo levantamentos bibliográficos e entrevistas. Em consonância a essa perspectiva, Piovesan e Temporini (1995) explicam que:

A pesquisa exploratória leva o pesquisador, frequentemente, à descoberta de enfoques, percepções e terminologias novas para ele, contribuindo para que, paulatinamente, seu próprio modo de pensar seja modificado. Isto significa que ele, progressivamente, vai ajustando suas percepções à percepção dos entrevistados. Em outras palavras, ele vai conseguindo controlar, quase que imperceptivelmente, o seu viés pessoal (Piovesan; Temporini, 1995, p. 321).

Com a pesquisa exploratória será possível compreender de forma mais ampla o problema de pesquisa investigado, além de preencher lacunas de informações que faltam no estudo. Esta pesquisa se caracteriza, também, enquanto descritiva, uma vez que segundo Triviños (1987): “[...] exige do investigador uma série de informações sobre o que deseja pesquisar” (Triviños, 1987, p. 110). Nesse contexto, conforme Gil (2002):

As pesquisas descritivas têm, como objetivo primordial, a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática (Gil, 2002, p. 42).

Dada as definições, compreendemos que esse tipo de estudo tem, como objetivo principal, descrever os fatos e os fenômenos de determinada realidade sócio-histórica. Portanto, a combinação dessas abordagens permitirá uma descrição mais detalhada das características do objeto de estudo, sendo fundamental para se compreender as práticas de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa pós-pandemia na rede estadual de ensino da cidade de Cáceres-MT.

3.2 Contexto de pesquisa

O presente estudo se materializa na rede pública de ensino do Estado de Mato Grosso, mais especificamente nas escolas da cidade de Cáceres-MT-Brasil, sob a coordenação da DRE do município. Cabe ressaltar que a DRE, localizada no município de Cáceres, atende aos profissionais de quarenta e uma escolas públicas estaduais do polo e, também, aos profissionais de setenta e oito escolas municipais nas cidades de: Araputanga, Cáceres, Curvelândia, Glória D'Oeste, Indiavaí, Lambari D'Oeste, Mirassol D'Oeste, Porto Esperidião, Reserva do Cabaçal, Rio Branco, Salto do Céu e São José dos Quatro Marcos. No entanto, esta pesquisa foi direcionada para professores de diferentes escolas da cidade de Cáceres-MT.

De acordo com pesquisas realizadas no *site* oficial da Seduc-MT, atualmente o sistema de ensino público da cidade de Cáceres-MT-Brasil é composto por dezoito escolas. Hoje, o sistema estadual de ensino, conforme comentado em seções anteriores, segue as políticas públicas implementadas no contexto do Programa “*Educação – 10 Anos*”, da Seduc-MT, junto às redes estadual, municipal e privada de ensino. À disciplina de Língua Inglesa, foram criados programas específicos, assim como materiais diversificados.

Abaixo, apresentamos um quadro sobre os programas implementados no Estado para o ensino de Língua Inglesa, em que destacamos apenas os destinados aos professores, visto ser esse o público-alvo da pesquisa. A organização do quadro permite retomar conceitos explicados ao longo desta dissertação, assim como, compreender a atual conjuntura da Língua Inglesa nesse contexto pós-pandêmico.

Quadro 1 – Programas implementados no ensino de Língua Inglesa nas escolas estaduais de Mato Grosso

PROGRAMAS GOVERNAMENTAIS	OBJETIVOS
Mais Inglês MT	O Mais Inglês é um programa do Governo do Estado de Mato Grosso que, por meio da Seduc-MT, tem o objetivo de aperfeiçoar e potencializar o ensino da língua inglesa na rede pública estadual. Para isso, é ofertado um curso de inglês para os professores e, também, os estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio.
Programa de Intercâmbio Mato Grosso no Mundo - Estudantes e Professores	O objetivo do programa de intercâmbio MT no Mundo é incentivar o aprimoramento da formação acadêmica e profissional, principalmente no que tange ao domínio de língua estrangeira, permitindo aos estudantes e aos professores uma experiência de estudo e imersão cultural para o desenvolvimento da proficiência, das suas habilidades e competências de interculturalidade na Inglaterra.
Formação em Serviço de Línguas Estrangeiras	Os professores atribuídos em língua inglesa recebem formação continuada por professores nativos e participam de um intercâmbio cultural por meio de salas de aulas virtuais com estudantes de todo o mundo.
Mais Inglês Certifica.	Esta ação fornece uma certificação de renome global que valide tais habilidades e competências em Língua Inglesa, propiciando sua inserção em currículos, competitividade em oportunidades laborais nacionais e internacionais, bem como elegibilidade para programas de mestrado e doutorado em âmbito nacional e internacional [...] (Orientativo para Línguas Estrangeiras, 2024).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2024.

Como demonstrado no Quadro (1), várias ações foram implementadas no contexto educacional do Estado de Mato Grosso, com programas específicos principalmente à melhoria dos índices do ensino de Língua Inglesa a nível estadual. Em concomitância, Gomes (2023), em sua pesquisa sobre a autonomia docente frente ao material estruturado de ensino, apresenta um quadro que contextualiza quais são os materiais e recursos utilizados nas aulas de Língua Inglesa no atual contexto de ensino.

Quadro 2 – Materiais e recursos que estão sendo utilizados nas aulas de inglês

Etapas	Materiais Impressos	Recursos	Curso de Inglês
Ensino Fundamental Anos Finais	- Material Estruturado (caderno das disciplinas). - Material Complementar para o projeto de leitura (caderno New Ilearn English).	Áudios para repetição e memorização em plataforma on line (Plataforma Plural).	
Ensino Médio	Material Estruturado (caderno das disciplinas).		Curso de inglês em plataforma on line (Plataforma EFeducation).

Fonte: (Gomes, 2023).

Conforme o quadro, o ensino fundamental utiliza o material estruturado de ensino que abarca o conteúdo de todas as disciplinas em um só caderno por bimestre e, a cada bimestre, há a entrega de outra apostila. Como material complementar, utiliza-se o caderno “*New Ilearn English*”, às práticas de *reading*. Outro recurso muito utilizado é a Plataforma *Plurall*, com diversas possibilidades de acessar conteúdos *on-line* ou, até mesmo, produzir os próprios materiais. Essa plataforma está disponível, tanto a professores, quanto a alunos. Atualmente, estudantes dos 8^{os} e 9^{os} Anos, passaram a contar com o Programa Mais Inglês MT, que oferece um curso de Língua Inglesa por meio da Plataforma “*EF Education*”. Já à etapa do Ensino Médio, utilizam-se os materiais indicados na tabela, incluindo as apostilas do Material Estruturado e o Curso de Inglês.

Nessa conjuntura, as aulas de Língua Inglesa são dedicadas, em parte, ao uso do material estruturado e, em outra parte, à realização do Curso de Inglês, uma das iniciativas do Programa “*Mais Inglês MT*” (Gomes, 2023). Como o curso é obrigatório, tanto para alunos, quanto para professores, é necessário seguir rigorosamente as propostas dessa política pública estadual, pois docentes e discentes devem cumprir metas para que possam receber seus respectivos certificados.

Nessa perspectiva, esta pesquisa foi realizada com docentes de diferentes escolas da rede estadual de ensino da cidade de Cáceres-MT-Brasil, no sentido de compreender as suas percepções acerca das mudanças e desafios em suas práticas pedagógicas no contexto pós-pandêmico, especialmente no que se refere ao uso de tecnologias digitais. Sob essa visão, buscamos sujeitos participantes que experienciam essas transformações na prática, isto é, em sala de aula. Na próxima subseção trazemos mais detalhes sobre os sujeitos participantes desta pesquisa.

3.2.1 Participantes da pesquisa

Os sujeitos participantes desta pesquisa são professores graduados, habilitados em sua formação na graduação em Língua Inglesa e que ministram aulas para alunos dos níveis, tanto do Ensino Fundamental, quanto do Ensino Médio. Destacamos que a pesquisa é de natureza qualitativa, conforme inicialmente destacamos nesta seção, visando explorar as diferentes perspectivas, experiências e percepções dos sujeitos participantes em relação ao tema em estudo.

Salientamos que esta pesquisa contou com a participação de seis professores, embora o questionário tenha sido enviado a um total de dez docentes. O critério de seleção dos sujeitos

participantes foi a atuação na rede estadual de ensino, ministrando aulas de Língua Inglesa em diferentes níveis (Ensino Fundamental ou Ensino Médio). Alguns desses professores atuaram, também, no período de ensino remoto ou antes mesmo da Pandemia de Covid-19, quando os programas e políticas públicas citados anteriormente ainda não tinham sido implementados.

Dessa forma, entendemos que é possível contrastar as suas particulares opiniões com o atual contexto educacional pós-pandemia. A seguir, apresentamos no Quadro (3) acerca das informações de formação e capacitação dos sujeitos participantes de nossa pesquisa. Para preservar a sua confidencialidade frente à pesquisa, escolhemos nomes fictícios para cada sujeito participante.

Quadro 3 – Perfil dos participantes

PARTICIPANTES	Alessandra	Clara	Thiago	Bruna	Lays	Giovana
IDADE	29	32	24	27	42	35
GÊNERO	Feminino	Feminino	Masculino	Feminino	Feminino	Feminino
INSTITUIÇÃO DE CONCLUSÃO DA GRADUAÇÃO	Unemat	Unemat	Unemat	Unemat	Unemat	Unemat
TITULAÇÃO	Graduação	Especialização	Graduação	Graduação	Mestrado	Graduação
NÍVEL DE ENSINO DE ATUAÇÃO	Ensino Médio	Ensino Fundamental e Médio	Ensino Fundamental e Médio	Ensino Fundamental e Médio	Ensino Médio	Ensino Médio

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2024.

Conforme observamos no Quadro (3), os sujeitos participantes de nossa pesquisa são docentes de ambos os sexos, com idades variadas entre vinte e quatro e quarenta e dois anos. Todos concluíram suas respectivas formações a nível de graduação na Universidade do Estado de Mato Grosso “*Carlos Alberto Reyes Maldonado*” (Unemat), sendo que quatro deles possuem apenas a graduação enquanto titulação máxima, enquanto uma das participantes possui especialização e uma, apenas, possui mestrado.

Três profissionais atuam, tanto na etapa formativa do Ensino Médio, quanto na fase inicial do Ensino Fundamental II, e, três deles, atuam exclusivamente no Ensino Médio. Para coletar os dados junto aos sujeitos participantes, utilizamos como instrumento de coleta um questionário objetivo-discursivo, o qual é descrito na próxima subseção.

3.3 Instrumento de coleta de dados

Para coletar os dados necessários à realização desta pesquisa, optamos por utilizar, enquanto instrumento, um questionário objetivo-discursivo, o qual fora empregado aos sujeitos

professores participantes. De acordo com Gil (2002), o questionário consiste em: “[...] um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado” (Gil, 2002, p. 114). O questionário é o meio mais rápido e que consegue garantir o anonimato da pesquisa (Gil, 2002). Já em outra obra, Gil (2008) define o questionário enquanto uma:

[...] técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. (Gil, 2008, p. 121).

Optamos por utilizar o questionário para possibilitar a coleta de dados de forma mais prática. Elaboramos o questionário por meio da plataforma digital *Google Forms*, cuja estrutura dividiu-se em duas seções. A primeira seção, intitulada: “*Dados demográficos*”, contou com cinco questões que visavam coletar informações pessoais dos sujeitos participantes. A segunda seção denominada: “*Percepções e experiências no ensino pós-pandemia*”, contou com sete questões, tanto fechadas, quanto abertas. O questionário foi composto pelas seguintes questões:

Seção 1: Dados demográficos

1. Qual é a sua idade?
2. Qual é o seu gênero?
3. Em qual instituição você concluiu a sua graduação?
4. Qual é a sua titulação?
5. Qual é o nível de ensino em que você atua?

Seção 2: Percepções e Experiências no Ensino Pós-Pandemia

1. Em uma escala de 1 a 5, onde 1 representa baixo conhecimento e 5 representa alto conhecimento, como você avalia seu nível de conhecimento sobre as tecnologias digitais? (questão objetiva)
2. Como o uso de tecnologias digitais, como materiais online, equipamentos digitais ou aplicativos têm sido incorporados às suas aulas?
3. Qual é a sua opinião sobre os cursos de formação continuada oferecidos pela SEDUC-MT no âmbito do programa Mais Inglês?
4. Quais as principais mudanças você percebeu nas práticas de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa na pós-pandemia?
5. Quais os principais desafios você enfrentou ou tem enfrentado nas suas aulas? Selecione todos os que se aplicam. (questão objetiva)
6. Como você avalia as mudanças no ensino de inglês após a implementação do programa Mais Inglês? “Compartilhe sua experiência e opinião pessoal sobre como o programa afetou sua prática docente”.
7. Para você, qual é o papel do professor em sala de aula no atual contexto de ensino de Língua Inglesa? Como você vê esse papel evoluindo com o tempo? ⁶

⁶ O questionário completo pode ser visualizado na seção de anexos desta pesquisa.

Como observado, as questões elaboradas visaram explorar a percepção dos sujeitos professores sobre as mudanças, desafios e estratégias no ensino de Língua Inglesa no período pós-pandemia, levando em consideração a integração das tecnologias digitais no âmbito do ensino.

3.3.1 Procedimentos para coleta de dados

Para conduzir esta pesquisa, primeiramente, em 2023, o projeto de pesquisa passou por avaliação ética no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Unemat, tramitando sob o Parecer n. 6.507.169, e sendo aprovado em 15 de novembro de 2023, conforme pode ser observado na Figura (4).

Figura 4 – Projeto aprovado no Conselho de Ética em Pesquisa (CEP)

LISTA DE PROJETOS DE PESQUISA:									
Tipo *	CAAE *	Versão *	Pesquisador Responsável *	Comitê de Ética *	Instituição *	Origem *	Última Apreciação *	Situação *	Ação
P	75240923.3.0000.5166	1	ANDRESSA DE SAALVES	5166 - Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT		PO	PO	Aprovado	

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Com a aprovação do projeto, o contato inicial com os sujeitos entrevistados se deu de forma informal por meio do aplicativo de mensagens instantâneas *WhatsApp*, em que fizemos o convite aos sujeitos professores e logo encaminhamos o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) para assinatura. Após uma conversa inicial com os participantes, foi estabelecida a melhor forma de coleta de dados, com a opção do envio *on-line* do questionário via *WhatsApp*, *e-mail* ou, ainda, presencialmente. Respeitando a vontade de cada um dos participantes, concluímos que o questionário seria enviado por meio do *WhatsApp*. Assim, aproveitando as possibilidades que o meio digital oferece, apenas disponibilizamos o *link* para que os participantes pudessem responder no momento mais oportuno.

Na próxima seção, apresentamos os dados obtidos e conduzimos as suas análises, destacando os principais achados, bem como as suas implicações à dinâmica de análise de nossa pesquisa.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, analisamos a percepção de seis professores de Língua Inglesa da rede estadual de ensino da cidade de Cáceres-MT sobre as práticas de ensino realizadas no período pós-pandemia e o uso de tecnologias digitais em sala de aula. Para isso, expomos as respostas obtidas por meio da aplicação de um questionário e oferecemos apontamentos crítico-reflexivos que ampliam a compreensão dos discursos desses professores sobre as mudanças, os desafios e as suas considerações referentes ao ensino de Língua Inglesa no contexto educacional pós-pandemia.

Considerando a criticidade e a interdisciplinaridade da Linguística Aplicada enquanto ciência, organizamos a análise em categorias temáticas previamente definidas com base nos eixos investigativos do questionário aplicado e nos objetivos traçados da pesquisa. Assim, os dados foram organizados nos seguintes temas de análise: (1) Práticas de uso de tecnologias em sala de aula, (2) Avaliação do programa mais inglês e da formação continuada, (3) Mudanças nas práticas de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa no contexto pós-pandêmico, (4) Principais desafios enfrentados no ensino de Língua Inglesa e, também, (5) Reflexões sobre o papel do professor no ensino de Língua Inglesa no período pós-pandemia.

A organização dos dados permitiu uma melhor sistematização e aprofundamento dos discursos dos sujeitos professores dentro do escopo da pesquisa. Nesse sentido, a análise dos dados se fundamenta na Teoria dos Sistemas Dinâmicos Complexos, a qual compreende o ensino e a aprendizagem de outras línguas enquanto processos potencialmente dinâmicos, emergentes e interdependentes, fortemente influenciados por fatores contextuais. Além disso, apoiamo-nos nas discussões acerca do neoliberalismo escolar, o qual impacta nas políticas públicas e nas práticas docentes.

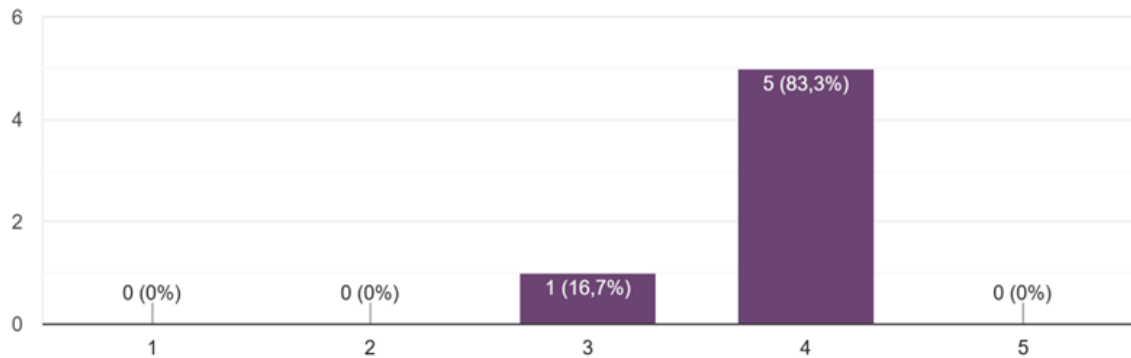
4.1 Práticas e usos das tecnologias digitais em sala de aula

Para compreender o nível de conhecimento sobre o uso de tecnologias digitais, a primeira pergunta do questionário buscou coletar a autoavaliação dos sujeitos professores em uma escala de um a cinco, em que “um” representa um baixo conhecimento e “cinco”, um alto conhecimento. Abaixo, observamos o gráfico correspondente aos dados coletados acerca dessa questão.

Gráfico 1 – Respostas da primeira questão do questionário

1. Em uma escala de 1 a 5, onde 1 representa baixo conhecimento e 5 representa alto conhecimento, como você avalia seu nível de conhecimento sobre as tecnologias digitais?

6 respostas



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Conforme o gráfico, analisamos que em uma escala de *um* a *cinco*, a maioria dos participantes (83,3%), avaliam os seus conhecimentos sobre tecnologias digitais no nível *quatro*, evidenciando que há uma familiaridade específica com essas ferramentas, ainda que não seja máxima. Isso aponta que a maioria dos sujeitos professores julgam as suas práticas tecnológicas satisfatórias. Essa perspectiva considera que muitos professores utilizam as tecnologias digitais enquanto suas aliadas em sala de aula, visto que, conforme indicado nas especificações acima, o uso dessas ferramentas foi intensificado com o acontecimento histórico da Pandemia de Covid-19. Constatamos que o uso das tecnologias digitais, em sala de aula, foi remodelado, principalmente, após a Pandemia, período em que a sala de aula extrapolou o seu espaço físico (Novelli, 1970), deslocando-se às casas de alunos e professores.

À luz da teoria dos sistemas dinâmicos complexos, compreendemos que a sala de aula, tanto a virtual, quanto a presencial, constitui-se em um sistema complexo, em que seus agentes – professores, alunos e tecnologias –, estão interconectados em uma rede de significados. Com isso, a interação entre esses elementos desenvolveu um processo de auto-(re)organização, promovendo a adaptação, ainda que inicialmente forçada durante a Pandemia de Covid-19. No período educacional pós-pandemia, essa dinâmica se manteve na continuidade do uso das tecnologias digitais no âmbito do ensino e na necessidade constante de (re)adaptação dos professores perante a novas demandas.

É importante destacar que como em qualquer sistema dinâmico e complexo, essa interação apresenta alguns verticais desafios, pois o sistema não é linear e novos agentes foram

incorporados a ele, tais como, por exemplo, as políticas educacionais e as tecnologias digitais, exigindo assim, a auto-(re)organização do sistema.

Ao comparar a percepção dos sujeitos professores investigados, nesta dissertação, com a análise realizada por Silva (2020), observa-se que o autor solicita a um grupo de professores em formação uma reflexão sobre as suas experiências com tecnologias digitais no âmbito do Curso de Letras de uma Universidade pública do Estado e sobre como essa vivência poderia influenciar a sua futura atuação no Ensino Básico. As análises de Silva (2020) apontaram um discurso voltado à valorização do domínio das tecnologias digitais. No entanto, embora os sujeitos professores que participaram de tal pesquisa tenham confirmado a importância do uso desses recursos, a sua aplicação permaneceu restrita aos processos instrumentalizados. Em outras palavras, não havia, de fato, um domínio eficaz das ferramentas tecnológicas. De acordo com Silva (2020):

[...] é possível verificar que as tecnologias apresentadas e vivenciadas pelos alunos durante o trabalho em LT permitiu-lhes desenvolver estratégias metodológicas voltadas para práticas de ensino e aprendizagem tecnologicamente mediadas no âmbito da Educação Básica. Porém, estabelecendo estas percepções, eles assumem que a escola ainda é o espaço onde a tecnologia digital não chegou de maneira efetiva, pois ao dizerem que “há uma carência de mudança, do novo” e “a escola e o professor precisam mudar e se adaptar a essa nova realidade do mundo tecnológico” está implícita a ideia de que as práticas de ensino e aprendizagem que se estabelecem na Educação Básica atualmente não estão em concordância com o documento oficial que norteia os sistemas de ensino no Brasil (BNCC) e também não se configuram como espaços em coerência com as exigências do mundo contemporâneo (Silva, 2020, p. 127).

Considerando o período educacional pré-pandêmico nas análises feitas por Silva (2020), observa-se que a visão dos sujeitos professores sobre o uso das ferramentas tecnológicas, em sala de aula, foi pautada em uma abordagem instrumentalizada, ou seja, as tecnologias foram percebidas meramente enquanto instrumentos e/ou recursos apenas didáticos, limitando as reais possibilidades de sua aplicação pedagógica em sala. Além disso, a percepção dos sujeitos participantes da pesquisa revelou que, nesse período em específico, o uso das tecnologias digitais, em sala de aula, não era uma prática comum, levando a concepção de que era necessário mudanças, tanto por parte da gestão escolar, quanto por parte dos sujeitos professores.

Já no período educacional pós-pandemia, com base nos dados da primeira pergunta do questionário aplicado aos sujeitos professores, identificamos que a maioria deles avalia o seu domínio tecnológico no nível *quatro*. Embora esse nível não seja o máximo, percebemos que o

uso das tecnologias digitais está se tornando cada vez mais comum. E, nesse sentido, entende-se que o nível *quatro* se aproxima a um discurso até satisfatório alinhado do uso das tecnologias digitais em sala de aula. Desse modo, podemos compreender que o impacto das tecnologias digitais exige, dos sujeitos professores: “[...] a aquisição de novas habilidades e estratégias para eles poderem ter acesso ao potencial que essas ferramentas lhes podem oferecer” (Dudeney; Hockly; Pegrum, 2016, p. 10).

Considerando o uso das tecnologias digitais, nesse contexto pós-pandêmico, enquanto um agente integrado ao sistema, a forma como cada sujeito participante reage a esse novo estímulo torna-se bem distinta, resultando em processos de adaptação e/ou resistência (Holland, 1997). Com base nos dados coletados, observou-se uma adaptação dos agentes (professores), já que a maioria deles avalia o seu conhecimento tecnológico no nível *quatro*, em uma escala de *um* a *cinco*. Dessa forma, torna-se essencial compreender como as mudanças no seio educacional influenciam no funcionamento de todo o sistema.

Sendo assim, a pergunta seguinte de nosso questionário buscou atender a um dos objetivos específicos traçados à pesquisa, o de entender como as tecnologias digitais estão sendo empregadas na sala de aula. Passemos, então, à análise da próxima questão, qual seja: *Questão 2: Como o uso de tecnologias digitais, como materiais on-line, equipamentos digitais r/ou aplicativos, têm sido incorporados às suas aulas?* A questão proposta visou identificar como se dá a relação com o uso de tecnologias digitais nesse período educacional pós-pandemia. As respostas estão apresentadas no Quadro (4).

Quadro 4 – Respostas dos sujeitos participantes sobre o uso de tecnologias digitais em suas aulas

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
Alessandra (26/07/2024)	“Tenho tentado colocar em prática em minhas aulas aquilo que faz parte da rotina dos estudantes desta década. Para dinamizar as aulas e, conseqüentemente, deixá-las atrativas tenho utilizado as Smart TVs, chromebooks e celulares . Em relação aos aplicativos/sites temos utilizado o Canva, o aplicativo da Plurall, EF English e as ferramentas do google (planilhas, documentos, forms) e kahoot ”.
Clara (12/08/2024)	“As aulas de inglês têm usado muito a tecnologia através dos chromebooks . Fazemos todas as semanas o Curso Mais Inglês MT ”.
Thiago (10/09/2024)	“Além do curso disponibilizado , trabalho às vezes com outros aplicativos, tais como Kahoot, Canva , entre outros”.
Bruna (23/10/2024)	“Livros interativos, Kahoot , plataforma mais inglês (Seduc), Duolingo ”.

Lays (31/10/2024)	“De maneira direta, como uma forma de integrar de maneira direta o aluno ao conteúdo da disciplina ministrada em jogos como Kahoot, wordwall ”.
Giovana (31/10/2024)	“Uso de ferramentas tecnológicas tais como chromebooks, Tv, caixa de som com acesso à internet e às plataformas digitais de ensino, tais como: kahoot, padlet, canva, plataforma Mais inglês , entre outras ferramentas tecnológicas que contribuem com o ensino/aprendizagem da língua inglesa”.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2024.

Conforme apontado pelas respostas, os sujeitos professores destacaram o uso de *Smart TVs*, *Chromebooks*, celulares, além de ferramentas digitais como o *Canva*, o *Google (Docs, Planilhas, Google Forms)*, bem como aplicativos de gamificação, tais como o *Kahoot* e o *Duolingo*. Além disso, a maioria dos sujeitos professores citaram o uso da Plataforma Mais Inglês MT. A integração dessas tecnologias indica uma tentativa de tornar as aulas de Língua Inglesa mais atrativas e interativas, o que representa um dos reflexos das adaptações educacionais pós-pandemia. A professora Alessandra informa, também, o uso das ferramentas digitais, tais como o *Google*, o que destaca que, conforme a pesquisa de Sousa *et al.* (2022), o uso dessas ferramentas, o qual fora intensificado no período pandêmico, continua presente no período pós-crise.

Ao analisar o uso de tecnologias digitais durante e após o Ensino Remoto Emergencial (ERE), por professoras que atuam na Educação Básica do Estado de Mato Grosso, Schwartz (2024) destacou, por meio das narrativas dessas participantes que antes da Pandemia de Covid-19, a maioria delas tinha uma familiaridade limitada com as tecnologias, influenciada: “[...] pela escassez de equipamentos, falta de familiaridade com os recursos disponíveis e, até mesmo, deficiências na formação docente” (Schwartz, 2024, p. 85). Entretanto, Schwartz (2024) afirma que com a transição para o Ensino Remoto Emergencial, essas professoras tiveram que se adaptar à nova realidade e, a partir disso, o que antes era visto como uma dificuldade, colocou em funcionamento a natureza adaptativa das docentes: “[...] cujas experiências foram moldadas por diferentes ferramentas, resultando em abordagens variadas” (Schwartz, 2024, p. 86).

Nesse sentido, ao ser compreendido enquanto um sistema dinâmico complexo, o sistema educacional colocou em pauta a capacidade de adaptação de seus agentes (professores) diante dos múltiplos desafios enfrentados durante um processo formativo educacional, em suma, um espaço em adaptação abrupta e constante, tal como o acontecimento da Pandemia de Covid-19 fez reverberar em nosso cotidiano. Entre esses desafios, destacam-se a falta de letramentos digitais específicos, dificuldades de infraestrutura tecnológica, ausência de acesso adequado à *internet* e, ainda, as pressões emocionais derivadas da crise sanitária global.

Entendemos que essas interações, mesmo permeadas *de/por* obstáculos, permitiram a adaptação do sistema, assegurando que o processo educativo continuasse, ainda que com dificuldades em determinados momentos. Nesse contexto, percebeu-se que os agentes formativos do sistema apresentaram a capacidade de se (re)organizar: “[...] alterando as regras à medida que vão acumulando experiência” (Holland, 1997, p. 13).

Analisando o período pós-pandemia, observamos que o sistema educacional apresentou continuidade e evolução em seu fluxo adaptativo e dinâmico. Os agentes, já adaptados ao uso das tecnologias digitais, passaram a incorporar esses recursos em suas práticas didáticas e pedagógicas presenciais. Entretanto, isso ainda apresenta alguns potenciais desafios. Isso ocorre, pois o atual contexto educacional brasileiro, em suma, demanda outros esforços dos sujeitos professores para que desenvolvam novas habilidades e estratégias no uso das tecnologias digitais em sala de aula, tal como no caso da adoção dos cursos oferecidos pela Plataforma Mais Inglês MT.

Essa iniciativa exemplifica a complexidade do sistema educacional brasileiro no período pós-pandemia, em que as interações entre os agentes educacionais e ferramentas tecnológicas continuam a moldar as práticas didáticas e pedagógicas e a gerar novos processos adaptativos. Esse processo se dá em um contexto de autossustentação, em que as práticas dos sujeitos professores se (re)organizam não somente pelas políticas públicas implementadas, mas também, pela experiência acumulada ao longo da Pandemia de Covid-19.

Conforme os dados apresentados em nossa pesquisa, observamos que o uso de ferramentas digitais se tornou mais comum em sala de aula. Um exemplo disso, é o relato das professoras Giovana, Clara e Alessandra, as quais mencionaram a utilização de *Chromebooks* com acesso à *internet*, agora disponíveis para os estudantes nas escolas estaduais. Esse avanço no acesso aos recursos tecnológicos foi incentivado pela Lei n. 14.180/2021 (Brasil, 2021), à qual institui a Política de Inovação Educação Conectada, visando solucionar as dificuldades colocadas em funcionamento durante a Pandemia de Covid-19, especialmente no que se refere à escassez de equipamentos tecnológicos nas instituições de ensino dentro do Estado de Mato Grosso (Schwartz, 2024).

Além do mais, quase todos os sujeitos participantes da pesquisa mencionaram o uso da Plataforma Mais Inglês MT em suas práticas pedagógicas, o que, conforme discutido no Capítulo I desta dissertação, representa uma mudança importante no ensino de Língua Inglesa na rede pública estadual mato-grossense. A emergência desse sistema dinâmico complexo manifesta-se nas práticas que surgem a partir da interação dos agentes educacionais com as tecnologias digitais, resultando em novas formas de ensino e aprendizagem.

O uso da Plataforma Mais Inglês MT exemplifica essa transformação, refletindo em uma reestruturação do sistema educacional estadual, em que as tecnologias digitais, conforme estabelecido pelo Decreto n. 1497, visa: “[...] potencializar o acesso e a qualidade da educação” (Mato Grosso, 2022, não paginado). Desse modo, o ensino de Língua Inglesa tem sido, em grande parte, conduzido por meio dessa plataforma (Schwartz, 2024). Ao analisarmos os discursos dos sujeitos participantes desta pesquisa, observamos a percepção que eles têm acerca das tecnologias, se as veem enquanto meras instrumentalizações ou, com efeito, apenas como uma coexistência.

Ao compararmos essas percepções com a pesquisa de Silva (2020), por exemplo, citada na análise da Questão 1 (período pré-pandemia), percebemos que no período pós-pandêmico, a utilização das tecnologias digitais ainda é majoritariamente instrumental. No entanto, é possível notar, também, uma transição gradual acerca da instrumentalização à coexistência. Nesse sentido, Bittar (2011) explica que há uma diferença entre o professor inserir e integrar as tecnologias digitais em suas práticas didáticas e pedagógicas, afirmando que:

Inserir um novo instrumento na prática pedagógica significa fazer uso desse instrumento sem que ele provoque aprendizagem, usando-o em situações desconectadas do trabalho em sala de aula. Assim, a tecnologia é usada como um instrumento extra, um algo a mais que não está de fato em consonância com as ações do professor. Isso é o que acontece na maioria das vezes que um professor leva seus alunos ao laboratório de informática (Bittar, 2011, p. 159).

Em outras palavras, isso significa que muitos dos professores que estão em sala de aula veem as tecnologias como uma mera ferramenta extra, ou seja, um meio a mais para facilitar o ensino tradicional sem, necessariamente, alterar as suas abordagens pedagógicas. Dessa forma, entendemos que: “a[...] integração desse instrumento na prática pedagógica do professor significa que ele passa a fazer parte do arsenal de que o professor dispõe para atingir seus objetivos” (Bittar, 2011, p. 159). Ao analisarmos os dados sobre o uso das tecnologias, em sala de aula, notamos que a maioria das respostas dos sujeitos professores participantes descreve as tecnologias enquanto uma possível ferramenta complementar no sentido de deixar as aulas mais dinâmicas e atrativas.

Esse uso é exemplificado no relato da professora Alessandra, a qual afirma utilizar a tecnologia: “(...) *para dinamizar as aulas e, conseqüentemente, deixá-las atrativas*”. Além disso, podemos inferir que o uso da Plataforma Mais Inglês MT e dos aplicativos *Kahoot*, *Duolingo*, *padlet*, *wordwall*, sugere que as tecnologias são utilizadas para melhorar conteúdos e promover a interação entre alunos e entre professor e alunos. Já no uso de *Chromebooks*,

Smart TVs, caixas de som e, também, o *Google Forms*, as tecnologias aparecem enquanto um meio possível e efetivo para facilitar a aplicação de atividades. Vemos, assim, o caráter tecnicista que permeia o uso das tecnologias digitais em contexto de ensino e aprendizagem em sala de aula, frequentemente incorporadas como materiais de apoio à (re)produção de práticas tradicionais de ensino.

Por outro lado, o relato da professora Alessandra, qual seja: “*Tenho tentado colocar em prática em minhas aulas aquilo que faz parte da rotina dos estudantes desta década*”, aponta para uma preocupação em se alinhar o uso das tecnologias à realidade dos estudantes. A professora Lays, por exemplo, descreve o uso das tecnologias como: “*(...) uma forma de integrar de maneira direta o aluno ao conteúdo da disciplina*”. Enquanto a professora Giovana destaca que as ferramentas tecnológicas: “*(...) contribuem com o ensino/aprendizagem da língua inglesa*”. Diante dessas perspectivas, é possível analisar que os discursos dessas professoras apontam para uma visão mais integrada das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. O uso das tecnologias digitais aproxima-se, de maneira gradual, a uma relação de coexistência, em que:

[...] as tecnologias digitais, além de facilitarem a aprendizagem no processo de ensino, constituem-se em elementos representativos dos objetos de ensino e/ou correspondem a dispositivos/aplicativos digitais que produzem simulações dinâmicas e interativas [...] (Silva; Torres; Trindade, 2019, p. 175).

Por outra perspectiva, inferimos que os discursos desses professores sobre o uso das tecnologias digitais ainda não se apresentam de forma naturalizada. Em muitos casos, dizer que se utiliza alguma tecnologia, na escola, soa como uma adesão a algum tipo de “*moda*”, sem necessariamente provocar mudanças nas práticas didáticas e pedagógicas docentes. Para Barton e Lee (2015), as novas tecnologias já não são tão novas assim.

Portanto, a sua integração efetiva exige uma ressignificação dos processos de ensino e de aprendizagem. No entanto, o que se observa em funcionamento, frequentemente, é uma instrumentalização superficial desses recursos, em que as tecnologias digitais são incorporadas sem alterar a lógica tradicional do ensino. Dessa forma, a simples adoção de ferramentas digitais não garante uma inovação metodológica, pois, muitas vezes, as práticas permanecem atreladas a modelos instrucionais convencionais, apenas adaptados a novos formatos.

Observamos, portanto, que a percepção dos sujeitos professores e a interação entre os agentes do sistema educacional de ensino sofreram modificações, uma vez que, no período formativo pós-pandemia, os docentes passaram a integrar as tecnologias digitais em suas práticas didáticas e pedagógicas com maior ênfase. No entanto, tal como mencionado

anteriormente, esse processo ainda se mantém de forma meramente técnica e/ou voltado ao cumprimento de metas relacionadas à Plataforma Mais Inglês MT. Assim, nós entendemos que a auto-organização do sistema educacional mato-grossense e, também, a nível nacional, está e deve sempre estar em constante transformação.

Esse processo pode estar diretamente relacionado aos estímulos (*feedbacks*) gerados pelas políticas públicas educacionais as quais impactaram a dinâmica de todo o sistema. No entanto, mesmo diante de discursos institucionalizados sobre o uso das tecnologias digitais, o sistema educacional brasileiro responde de maneira heterogênea. Logo, há uma diferença entre a utilização dessas tecnologias no contexto atual (com cursos e formações) e sua adoção durante a Pandemia de Covid-19, período em que, para muitos, as tecnologias eram percebidas predominantemente como um artefato. Concluímos, portanto, que todo sistema é distinto, mas compartilha um aspecto fundamental, qual seja: a sua capacidade e/ou limitação de adaptação às mudanças.

Em síntese, nesta seção de análise discutimos como tem ocorrido o uso das tecnologias digitais em sala de aula no período educacional pós-pandêmico, com foco na percepção de sujeitos professores que estão em atuação na Educação Básica e, ainda, pensar acerca das formas como esses professores vêm aplicando esses recursos em suas práticas didáticas e pedagógicas. Observamos que, de modo geral, os docentes avaliam as suas práticas tecnológicas como satisfatórias e mencionam a utilização de diferentes ferramentas digitais no âmbito do ensino. No entanto, esse uso ainda se apresenta, em muitos casos, de forma instrumental, conforme pudera ser observado nas análises.

Na sequência, com o intuito de ampliar ainda mais as nossas análises dentro do escopo desta pesquisa, passaremos à segunda subseção de descrição e análise, em que se propõe em discutir as percepções docentes acerca do Programa Mais Inglês MT e dos cursos de formação continuada oferecidos pela Seduc-MT.

4.2 Avaliação do Programa Mais Inglês MT e a formação continuada

Nesta subseção da pesquisa, buscamos compreender a percepção dos sujeitos professores sobre os cursos de formação continuada oferecidos pela Seduc-MT nas escolas estaduais, no contexto do Programa Mais Inglês MT. Para isso, tomamos, como ponto de partida à análise, a seguinte questão presente no questionário de pesquisa: *Questão 3: Qual é a sua opinião sobre os cursos de formação continuada oferecidos pela Seduc-MT no âmbito do Programa Mais Inglês MT?*

Observemos as respostas dos sujeitos professores nos excertos⁷ a seguir.

“O ponto positivo é que os professores de língua inglesa podem se qualificar na habilidade de speaking (fala) conversando com professores nativos de língua inglesa, haja vista que é uma das grandes dificuldades dos aprendizes de línguas. Um ponto negativo é que até o final do primeiro semestre do ano de 2024 apenas um curso de formação continuada foi ofertado aos professores de língua inglesa” (Alessandra, resposta do questionário, 26/07/2024).

“O tempo da nossa formação tem sido destinada ao curso Mais Inglês [...] são duas horas semanais que temos que ter acesso ao curso. Acredito ser bem mais proveitoso dessa forma, pois estamos nos qualificando. (Clara, resposta do questionário, 12/08/2024).

“O que às vezes é um aspecto negativo é a disponibilidade para as formações, são muitas demandas para atender e muitas vezes no horário das formações os professores já estão cansados” (Thiago, resposta do questionário, 10/09/2024).

“Eu achei que os cursos voltados para os professores de inglês foram poucos, só estavam disponíveis alguns da pearson, e a própria plataforma” (Bruna, resposta do questionário, 23/10/2024).

“As formações oferecem a oportunidade de atualizar conhecimentos, adquirir novas habilidades e acompanhar as mudanças nas práticas educacionais e tecnológicas” (Lays, resposta do questionário, 31/10/2024).

“No início tive um pouco de dificuldade de exercer o ensino da língua inglesa na escola [...]. O governo do estado de MT oferece todo o suporte tecnológico para que haja engajamento e aprendizado tanto do aluno quanto a preparação do professor através de formações, cursos, e plataformas de ensino da língua inglesa [...]. Porém, tem se observado um aspecto negativo quanto a plataforma de ensino do inglês Mais inglês, os alunos relatam que algumas vezes não conseguem reproduzir o áudio de falas, pois algumas frases ou textos apresentam pronúncia muito rápida, [...] nisso tem se importância da mediação do professor de língua inglesa para os auxiliar na pronúncia correta da frase ou texto” (Giovana, resposta do questionário, 31/10/2024).

Analisando as respostas obtidas através da aplicação do questionário, a maioria dos docentes considera os cursos oferecidos pela Seduc-MT proveitosos, especialmente pela possibilidade de aprimorar habilidades de conversação em Língua Inglesa com outros sujeitos nativos na/da língua. Há uma tendência, por exemplo, de que os cursos sejam uma forma de **“(...) atualizar conhecimentos, adquirir novas habilidades (...)”**.

A maioria dos professores, tais como Alessandra, Clara, Lays e Giovana, percebem o curso como uma oportunidade de qualificação profissional. Alessandra, por exemplo, considera que o curso oferece a possibilidade de falar com outros professores, porém, professores nativos na língua-foco, contribuindo eficazmente ao aprimoramento da habilidade de *speaking*. Lays, por sua vez, destaca que os cursos permitem a aquisição de novas competências e favorecem a

⁷ Os excertos foram formatados com recuo de 3 cm, tamanho 11, espaçamento de 1,5 entre linhas e Itálico para se diferenciarem das outras citações presentes no texto. As partes destacadas em negrito são as utilizadas para a análise.

adaptação das práticas didáticas e pedagógicas às transformações tecnológicas. Dessa forma, observamos que para esses participantes, os cursos oferecidos pela Seduc-MT tiveram um impacto positivo. Ademais, uma resposta que nos chamou a atenção foi a de Alessandra, em que expõe as suas dificuldades diante das novas mudanças empregadas pelo Estado de Mato Grosso:

“No início tive um pouco de dificuldade de exercer o ensino da língua inglesa na escola [...]. O governo do estado de MT oferece todo o suporte tecnológico para que haja engajamento e aprendizado tanto do aluno quanto a preparação do professor através de formações, cursos, e plataformas de ensino da língua inglesa [...]. Porém, tem se observado um aspecto negativo quanto a plataforma de ensino do inglês Mais inglês, os alunos relatam que algumas vezes não conseguem reproduzir o áudio de falas, pois algumas frases ou textos apresentam pronúncia muito rápida, [...] nisso tem se importância da mediação do professor de língua inglesa para os auxiliar na pronúncia correta da frase ou texto” (Giovana, resposta do questionário, 31/10/2024).

A participante destaca que o Governo do Estado de Mato Grosso tem oferecido suporte tecnológico aos alunos, o que, portanto, se refere à disponibilização de *Chromebooks* nas escolas. Segundo Alessandra, essa iniciativa tem contribuído para um maior engajamento dos estudantes em suas aulas. Além disso, ela menciona as formações oferecidas pelo Estado, as quais, em sua percepção, possibilitam uma melhor preparação docente. Por outro lado, ela aponta um aspecto negativo do Curso do Programa Mais Inglês MT, dizendo que: “(...) os alunos relatam que algumas vezes não conseguem reproduzir o áudio de falas (...)”, o que coloca em funcionamento falhas nessa ferramenta.

Com isso, Giovana enfatiza o papel do professor em sala de aula enquanto um mediador do processo de ensino e aprendizagem, auxiliando os alunos na pronúncia das frases e em possíveis dificuldades decorrentes dessas limitações tecnológicas. Essa dificuldade técnica apontada por Giovana, pode ser interpretada como uma sensibilidade aos *feedbacks*, conforme proposto pela teoria dos sistemas dinâmicos complexos, uma vez que a interação entre os alunos e a plataforma gera respostas que realimentam o sistema, provocando ajustes e influenciando diretamente no processo de ensino e aprendizagem.

Conforme Bannell (2017), o discurso sobre as novas tecnologias é empregado em países em desenvolvimento como uma justificativa para e substituir a presença e a atuação dos professores e/ou, ainda, de desvalorizar o seu papel no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula, resultando em aspectos negativos acerca de seu trabalho. Usa-se, para tal, o emprego de alguns termos, tais como o de “*escolas fracassadas*” para se promover o crescimento da indústria de serviços educacionais. A partir desse contexto, entendemos que o

crescimento do mercado educacional inclui, com efeito, a contratação de grandes empresas no qual se gasta um montante exorbitante em dinheiro para se “treinar”, digamos assim, tanto professores, quanto gestores (Bannell, 2017).

Em contrapartida, o discurso da professora Giovana destaca a relevância do sujeito professor no ambiente escolar, o que vai de encontro a algumas perspectivas que de maneira simplista sugere que a implementação da Plataforma Mais Inglês MT pode ser um experimento para, futuramente, reduzir a necessidade da presença docente, estruturando um modelo no qual apenas o estudante, um *Chromebook* e um monitor apenas, por turma, serão responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem. No entanto, a fala de Giovana reforça a indispensabilidade do sujeito professor em sala de aula, colocando em perspectiva que sem a sua atuação, tanto o ensino, quanto a aprendizagem tendem a ser prejudicadas, uma vez que a plataforma, por si só, não é o suficiente. Leffa (2016) aponta que as tecnologias digitais não substituem o professor, em sala de aula, apenas ampliam o seu papel fundamental no processo formativo. Nas palavras Leffa (2016):

A máquina pode ser uma excelente aplicadora de métodos, mas o professor precisa ser mais do que isso. Para usar a máquina com eficiência, ele precisa ser aquilo que a máquina não é, ou seja, crítico, criativo e comprometido com a educação (Leffa, 2016, p. 65).

Vemos, pois, quão importante é o papel do professor em sala de aula, principalmente para mediar os possíveis entraves gerados pelo uso das tecnologias digitais. Em continuidade, os professores participantes apontaram, também, algumas limitações quanto à quantidade de cursos ofertados pela Seduc-MT desde o início do ano letivo, tal como exemplificado pela resposta da professora Alessandra: “(...) *um ponto negativo é que até o final do primeiro semestre do ano de 2024 apenas um curso de formação continuada foi ofertado aos professores de língua inglesa*”. Isso demonstra que, mesmo com a Política Pública de Formação em Serviço de Línguas Estrangeiras, a qual tem, como objetivo, capacitar os professores atribuídos em Língua Inglesa, as formações, conforme dois participantes relataram, foram poucas.

Um outro ponto negativo citado foi a questão do tempo disponível às formações: “O que às vezes é um aspecto negativo é a **disponibilidade para as formações, são muitas demandas para atender** e muitas vezes no horário das formações os professores já estão cansados” (Thiago, resposta do questionário, 10/09/2024). A partir dessa resposta, podemos constatar o quanto alguns professores se sentem sobrecarregados diante das crescentes demandas impostas pela Seduc-MT. Essa exigência que visa a capacitação dos professores em metodologias e tecnologias educacionais, muitas vezes, também impõem uma carga adicional

de trabalho e que pode se tornar desgastante e, no final, não suprir as reais necessidades de todos os cursos, uma vez que os professores podem fazê-los apenas porque se sentem obrigados a cumpri-los.

Arantes (2023) comenta sobre a falta de autonomia docente frente à sua formação e que ela fica à mercê das determinações do Estado, o qual: “[...] define como será e o que será essencial para sua formação, [...]” (Arantes, 2023, p. 49). Desse modo, Arantes (2023) destaca, ainda, que as formações docentes enfrentam sérios problemas por trás dos documentos impostos. De acordo com Arantes (2023):

Compreende-se que a formação docente na atualidade ocorre de maneira problemática, uma vez que o interesse do Estado pela formação não está isento da lógica capitalista que permeia as políticas públicas de educação para a solução dos problemas educacionais. Esse contexto fomenta a imagem de um professor em permanente necessidade de formação e como alguém que não sabe o que e como fazer, demandando um outro que saiba e que o aponte para as mais eficazes estratégias pedagógicas. A partir do ideal pautado no despreparo docente para atingir as melhores marcas no ranking da qualidade do ensino, se constitui o campo da formação docente. Seja a formação inicial ou continuada, o ponto central é que toda a construção discursiva em torno da qualificação docente posiciona o professor na condição de proletário, desapropriado de seu saber, no sentido lacaniano do termo (Arantes, 2023, p. 51).

Seguindo a concepção colocada por Arantes (2023), entendemos que a formação docente, muitas vezes, está vinculada à percepção de que os sujeitos professores estão em falta com relação a seus conhecimentos, metodologias e práticas didáticas. Nesse sentido, quando os índices de desempenho exigidos pelo Governo do Estado de Mato Grosso não são alcançados pelos estudantes, recai-se sobre os docentes uma responsabilidade injusta, resultando na imposição de novas formações como solução à melhoria dos resultados. Essa perspectiva vai ao encontro das tendências impostas pelo neoliberalismo nas escolas brasileiras, em específico na rede estadual de Mato Grosso. Segundo Freitas (2016), embora a privatização total do sistema educacional ainda não seja uma realidade, tal como já ocorre no Chile, as políticas neoliberais têm promovido mudanças nesse contexto. Freitas (2016), nos destaca, inclusive, acerca da crescente precarização, mercantilização e valorização do discurso de excelência que se tornam cada vez mais evidentes na educação brasileira, aproximando o seu funcionamento à lógica de mercado.

Em relação aos cursos de formação continuada, embora eles sejam, sem dúvida, importantes e essenciais, eles são frequentemente tratados de maneira tecnicista, como um simples cumprimento de normas que se alinham a interesses capitalistas. No entendimento de

Arantes (2023): “[...] o discurso tecnocientífico que sustenta o campo da formação docente até permite que haja uma aproximação com os conhecimentos técnicos, mas não com os saberes do professor” (Arantes, 2023, p. 43). Desse modo, o objetivo das formações e capacitações tecnicistas oferecidas pela Seduc-MT parece ser o de compensar o fracasso escolar para que as instituições, ou melhor, o Estado de Mato Grosso, possa se posicionar melhor nos *rankings* de desempenho, desconsiderando a complexidade real da prática educativa.

Tal como nos destaca as palavras de Fernandes, Silva e Souza (2023), o discurso neoliberal, na educação, utiliza-se, muitas vezes, das avaliações enquanto um instrumento de controle e vigilância. Nessa lógica, as ofertas formativas seguem o padrão de definir e propor o que o professor deve fazer em sala de aula e com os materiais ofertados pelo Estado, oferecendo cursos e oficinas do qual algum outro sujeito “*expert*”, naquele assunto, ensina o papel do professor em sala de aula (Arantes, 2023), e que, esse sujeito “*expert*”, em alguns casos, está há tempos longe de uma sala de aula.

À luz da teoria dos sistemas dinâmicos complexos, é possível perceber que a introdução dessas formações, no contexto do Programa Mais Inglês MT, contribui à qualificação docente e a adaptação às novas demandas tecnológicas, embora, assim como um sistema complexo, apresenta alguns desafios e limitações citadas pelos professores os quais entrevistamos e colhemos dados por meio da aplicação do questionário. Holland (1997) aponta que muitos sistemas complexos demonstram coerência na mudança, entretanto: “[...] a coerência e a persistência de cada sistema dependem de numerosas interações, da agregação de diversos elementos e da adaptação ou aprendizagem [...]” (Holland, 1997, p. 27). Nesse sentido, constantemente o sistema educacional será influenciado e afetado por *feedbacks*, uma vez que as ações dos agentes: “[...] são mediadas por aspectos internos e externos ao sistema” (Seba, 2020, p. 24). Com isso, o sistema pode – ou não –, se adaptar às mudanças.

Em resumo, como aspectos positivos, os sujeitos professores que participaram de nossa pesquisa, mencionaram a relevância do suporte oferecido pelo Governo do Estado de Mato Grosso, incluindo o uso de *Chromebooks* e o Curso Mais Inglês MT da “*EF English First*”, mas relataram desafios técnicos, tais como a dificuldade dos alunos em entender pronúncias rápidas na plataforma, o que indica que a simples disponibilização de recursos tecnológicos não garante, por si só, uma melhoria no ensino e na aprendizagem desses alunos em sala de aula.

Além disso, nesta seção de análise, destacamos a presença do discurso neoliberal na implementação de estratégias de mercado nos programas e recursos adquiridos pelo Governo do Estado de Mato Grosso, voltados à melhoria dos indicadores educacionais. Na sequência,

passaremos à próxima seção de análise, cujo objetivo é o de atender a um dos propósitos desta pesquisa, qual seja: identificar as principais mudanças implementadas no ensino de Língua Inglesa no contexto educacional pós-pandêmico.

4.3 Mudanças nas práticas de ensino e aprendizagem de língua inglesa no contexto educacional pós-pandêmico

Nesta seção, discutimos as mudanças percebidas pelos sujeitos professores de Língua Inglesa no período educacional pós-pandêmico. Assim, a análise considera os desafios advindos do contexto educacional contemporâneo, marcado pela implementação e desenvolvimento de políticas públicas neoliberais, as quais têm cobrado por resultados e valorizado modelos meritocráticos. Esta seção busca analisar, em suma, como tais mudanças se inserem em um sistema complexo, articulando os conceitos da teoria dos sistemas dinâmicos complexos para compreender as dinâmicas emergentes no contexto escolar mato-grossense. E, para dar continuidade à análise, observemos a próxima pergunta lançada no questionário aplicado, a partir da qual aprofundaremos a discussão sobre as mudanças nas práticas de ensino pós-pandemia. *Questão 4: Quais as principais mudanças que você percebeu nas práticas de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa no contexto educacional pós-pandemia?*

*Em relação a isso, observei que a **combinação de aulas presenciais e online, ofereceu maior flexibilidade** para os alunos. Desse modo, essa abordagem híbrida permitiu que os estudantes aprendessem no seu próprio ritmo e revisassem materiais conforme necessário. Também saliento a **integração de ferramentas digitais, como plataformas de aprendizado online, aplicativos de idiomas e recursos multimídia** (Alessandra, resposta do questionário, 26/07/2024).*

*Maior ênfase no uso das **tecnologias** (Clara, resposta do questionário, 12/08/2024). Não trabalhei antes da pandemia, porém fui estudante, vejo uma **resistência dos alunos** na escola em que trabalho, **pois não veem muito proveito no curso de inglês** para a vida deles, muitas vezes somente fazem o curso por fazer, sem ler as orientações (Thiago, resposta do questionário, 10/09/2024).*

*Hoje em dia a **tecnologia** está cada vez mais presente [...] (Bruna, resposta do questionário, 23/10/2024).*

*A inserção do uso de **plataforma do Mais Inglês**, veio para complementar o ensino da língua aliada ao **material didático na disciplina de inglês**, porém, se observa uma certa **resistência dos discentes** em relação ao curso, por ser uma metodologia fixa (Lays, resposta do questionário, 31/10/2024).*

*O ensino da língua inglesa pós pandemia teve **mudanças significativas em sala de aula**. Pois através de **mídias e ferramentas digitais**, os alunos e professores puderam adentrar uma nova forma de se ensinar e aprender a língua inglesa (Giovana, resposta do questionário, 31/10/2024).*

No contexto do Programa Mais Inglês, essa lógica se manifesta na atuação dos embaixadores de línguas estrangeiras, os quais têm o papel principal de estimular os gestores educacionais semanalmente, enviando *rankings* às escolas para indicar quais delas apresentam melhor desempenho no âmbito do programa. Esses *rankings* são baseados nos índices de lições concluídas, certificados emitidos e médias de engajamento dos professores e, também, dos estudantes. Além disso, essa lógica meritocrática se reflete, também, nos processos de seleção, tanto dos estudantes, quanto dos professores que participarão do Programa de Intercâmbio MT no Mundo.

Os critérios utilizados priorizam aqueles com os índices mais altos de conclusão de lições e maior quantidade de certificados, além da seleção de treze professores com melhor desempenho em cada uma das Diretorias Regionais de Educação. Dessa forma, o engajamento dos professores passa a ser medido por indicadores quantitativos, reforçando a ideia de que o mérito individual é o fator determinante para acessar oportunidades, tais como a participação no intercâmbio, por exemplo. Segundo Alves *et al.* (2020), a lógica neoliberal impõe uma gestão orientada por resultados que intensifica o trabalho docente e transforma a educação em um processo técnico e potencialmente burocrático, afastando-se de sua dimensão humanística. De acordo com Laval (2019, p. 210):

A concepção de eficiência que se impôs progressivamente na educação [...] considera que a eficiência é sempre mensurável e pode ser atribuída a dispositivos, métodos e técnicas totalmente definidos, padronizados e replicáveis em grande escala, desde que haja “formação”, “profissionalização”, “avaliação” e controle dos agentes de execução, ou seja, os professores (Laval, 2019, p. 2010).

A partir das considerações já apontadas, ao longo desta dissertação, observamos que a implementação do Programa Mais Inglês MT é direcionada enquanto uma forma de cobrança de/por resultados, em que os alunos devem alcançar um índice satisfatório. Além disso, o curso é obrigatório aos alunos que desejam progredir de nível e participar do Programa de Intercâmbio MT no Mundo. Dessa forma, a cobrança por resultados recai, também, sobre os professores (Raasch *et al.*, 2020). Outro ponto que merece destaque ao analisarmos o Programa Mais Inglês MT é a proposta de premiações, aos alunos, por resultados.

O Orientativo de Línguas Estrangeiras (2024) sugere que os professores incentivem a assiduidade dos estudantes no programa por meio de emissão e entrega de certificados, vistos enquanto uma forma de “*incentivo*”, digamos assim, ao cumprimento das metas inicialmente pré-estabelecidas. Em contrapartida, vale a reflexão se esse método realmente amplia a

participação dos alunos ou, ainda, se apenas reforça uma lógica de/por recompensa (Marrach, 1996) e que pode desconsiderar, efetivamente, o real desempenho das habilidades educacionais no âmbito da disciplina de Língua Inglesa dos estudantes. Nessa lógica e, a partir da percepção dos sujeitos professores pesquisados, vemos que a principal mudança no ensino pós-pandemia é o uso frequente de tecnologias digitais nas escolas. Esse fator pode ter sido impulsionado pelo período de ensino remoto emergencial, em que o uso de recursos tecnológicos foi essencial à continuidade das aulas. No contexto pós-crise sanitária, essa percepção foi reforçada pelas respostas dos docentes.

Sob a ótica do neoliberalismo educacional, conforme mencionado por Laval (2019), a exaltação das tecnologias digitais pelas políticas neoliberais, está frequentemente associada à busca por maior eficiência nas escolas. Nesse sentido, o discurso que enaltece as tecnologias enquanto uma possível e viável solução para os déficits educacionais decorrentes da Pandemia de Covid-19 pode refletir de que as tecnologias, por si só, são capazes de melhorar os índices de desempenho nesse período educacional pós-pandêmico. Seguindo nossa análise, vimos que dois dos docentes entrevistados destacaram a resistência dos alunos em relação à realização do curso:

*[...] vejo uma **resistência dos alunos** na escola em que trabalho, **pois não veem muito proveito no curso de inglês** para a vida deles, muitas vezes somente fazem o curso por fazer, sem ler as orientações (Thiago, resposta do questionário, 10/09/2024).).*

*[...] se observa uma certa **resistência dos discentes** em relação ao curso, por ser uma **metodologia fixa** (Lays, resposta do questionário, 31/10/2024).*

Segundo o relato dos professores, os discentes não veem utilidade prática no aprendizado do Língua Inglesa, o que dificulta o engajamento. Além disso, por seguir uma metodologia fixa e engessada, com um formato repetitivo de lições, os alunos não sentem interesse em realizar o curso, uma vez que desloca uma concepção de ensino tradicional e estagnado no tempo. A metodologia fixa adotada no Curso do Programa Mais Inglês MT segue uma abordagem autoinstrucional. O curso é organizado em módulos predefinidos baseados em exercícios de *listening* e *speaking*, nos quais os estudantes são solicitados, também, a gravar áudios de suas pronúncias.

Além disso, de acordo com a própria Seduc-MT, o curso oferece: “[...] reconhecimento de voz, ajuste de fontes, funcionalidade de áudio acompanhante, controle de velocidade de áudio, além de corretores ortográficos e gramaticais [...]” (Seduc-MT, 2023, não paginado). Enquanto o curso destinado aos professores conta com aulas ao vivo, permitindo uma maior

interação e troca de experiências, o curso dos estudantes não apresenta essa possibilidade, sendo composto, exclusivamente, por lições estruturadas em cada um dos módulos. Esse formato pode contribuir para o desinteresse dos alunos, uma vez que reduz as oportunidades de interação, tornando-se, muitas vezes, repetitivo e desmotivador.

Diante disso, os docentes consideram essa situação enquanto um dos desafios a serem enfrentados em suas práticas pedagógicas, pois precisam frequentemente incentivar os alunos a participarem do curso, uma vez que são cobrados, também, por resultados. Para Schwartz (2024, p. 93), mesmo com a adoção de recursos tecnológicos, tais como os *Chromebooks* e a Plataforma Mais Inglês, a autonomia dos professores, no uso dessas ferramentas digitais, ainda é limitada. Schwartz (2024) ressalta, ainda, que além dos alunos, os docentes precisam realizar, também, o curso e devem seguir as metas pré-estabelecidas e, quaisquer ações diferentes podem resultar em atrasos no cumprimento dos prazos.

Nessa perspectiva, observamos que no contexto educacional pós-pandêmico, muitas das ações dos professores estão mais restritas ao uso da Plataforma Mais Inglês MT, conforme visto nos discursos desta e de outras questões analisadas. Esse uso ocorre, frequentemente, com o objetivo de cumprir as metas e prazos pré-definidos pela própria plataforma. Isso pode, eventualmente, gerar certa resistência por parte dos discentes, uma vez que as atividades propostas podem ser por eles consideradas monótonas. Dessa forma, conforme evidenciado na pesquisa de Schwartz (2024): “[...] no contexto pós-pandemia, o uso das tecnologias digitais está mais voltado para um aspecto tecnicista do que complementar [...]” (Schwartz, 2024, p. 92) às aulas. Assim, o professor assume uma condição tecnicista ao utilizar a Plataforma Mais Inglês MT de forma pré-definida e com uma metodologia fixa (Schwartz, 2024).

No contexto educacional atual, como um sistema dinâmico complexo, os agentes, neste caso os alunos, não se adaptaram completamente. Isso ocorre porque: “[...] quando o sistema muda, os seus agentes precisam se reorganizar para alcançarem novos pontos de estabilidade no sistema e, a partir disso, novas propriedades emergem de forma espontânea” (Silva, 2020, p. 33). Nesse sentido, a não-linearidade do sistema é um fator central, pois a dinâmica de adaptação é influenciada por diversos fatores, o que pode resultar em comportamentos difíceis de prever.

Ainda seguindo a percepção dos sujeitos professores em relação ao Programa Mais Inglês MT, tido enquanto uma das principais mudanças no período educacional pós-pandêmico, analisamos outra questão relacionada a essa mesma temática. *Questão 6: Como você avalia as mudanças no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa após a implementação do Programa Mais Inglês MT?*

*“O curso é **muito bom**, falta conseguirmos **engajar os alunos** a realmente sentirem vontade de ser fluente” (Thiago, resposta do questionário, 10/09/2024)*

*“Tem alguns alunos que aproveitam realmente o curso, mas outros não, **sei que alguns alunos não fazem realmente o curso, apenas passam as lições**” (Bruna).*

*“A inserção do programa **agrega mais conhecimentos da língua inglesa aos estudantes**, uma vez que na plataforma, eles estudam o conteúdo aliada a prática oral” (Lays, resposta do questionário, 31/10/2024).*

*“A implementação do programa Mais inglês MT foi de suma **importância** para a evolução do ensino da língua inglesa, pois **com o advento da tecnologia abriu-se novas possibilidades de aprendizado mais atrativo do inglês**. Visto que alguns alunos não se interessam pelo ensino da língua, mas que através dessas mídias e ferramentas digitais apresentam interesse em aprender a língua inglesa [...]” (Giovana, resposta do questionário, 31/10/2024).*

De acordo com as respostas, a implementação do Programa Mais Inglês MT é vista como positiva para o ensino da Língua Inglesa, especialmente em termos de atratividade para os alunos, visto que o mundo digital exige isso deles cada vez mais. No entanto, mais uma vez os professores relataram que há uma preocupação expoente quanto à adesão dos alunos, pois muitos realizam o curso sem o devido comprometimento, o que pode afetar os resultados de sua aprendizagem. Para alguns professores, tal como Thiago e Bruna, por exemplo, o principal problema é o engajamento dos alunos.

Thiago destacou que o curso é bom, mas que enfrenta o desafio de atrair o interesse dos alunos em realizá-lo. Bruna, por sua vez, comentou que muitos estudantes não se dedicam às lições propostas, apenas as “passam” superficialmente, burlando o sistema e não se comprometendo com nenhuma das atividades. Vale salientar, com efeito, que essa falta de engajamento dos alunos não é um problema exclusivo do ensino mediado por tecnologias digitais, mas sim, uma questão que se apresenta recorrente no processo educacional, independentemente do uso de computadores e/ou de plataformas digitais.

A partir dos discursos analisados, destacamos novamente as queixas dos sujeitos professores quanto à baixa adesão dos alunos ao curso. Isso destaca que, como um sistema dinâmico complexo, mesmo com os *feedbacks* positivos, tais como a oferta de recursos tecnológicos disponíveis e uma plataforma que oferece curso de Língua Inglesa gratuito, muitos alunos não demonstram interesse e/ou comprometimento para com a plataforma, refletindo em uma questão de não-adaptação ao sistema. Essa dificuldade de adaptação pode ser interpretada como um reflexo das interações entre os alunos e o ambiente tecnológico, colocando em funcionamento a perspectiva de que nem todos os sujeitos conseguem encontrar a estabilidade necessária para se integrar efetivamente ao novo modelo educacional proposto.

Por fim, as professoras, Lays e Giovana ressaltaram as vantagens do programa no que diz respeito às práticas orais e ao aprendizado mais atrativo. Para Giovana, por exemplo, o

Programa Mais Inglês MT abriu novas possibilidades, principalmente ao se distanciar do ensino tradicional da língua, inserindo o âmbito digital nesse processo de interação. Em termos gerais, todos os docentes relataram que a implementação do Programa Mais Inglês MT, de certa forma, contribui ao ensino e aprendizagem da Língua Inglesa.

Entretanto, os professores Thiago e Lays relataram dificuldades em engajar os seus estudantes nas atividades da plataforma. Sob a perspectiva da teoria dos sistemas dinâmicos complexos, observa-se que múltiplos agentes interagem dentro de um mesmo sistema de maneiras distintas, resultando em diferentes pontos de atração. Dessa forma, os *feedbacks* gerados pelo Programa Mais Inglês MT variam conforme essas interações vão ocorrendo e se materializando. Enquanto alguns professores apontam que os alunos enfrentam dificuldades para se adaptar às metodologias híbridas, outros percebem a tecnologia enquanto um diferencial efetivo no ensino de Língua Inglesa, atribuindo a ela um papel central no engajamento dos estudantes. Essa percepção reforça a ideia de que a qualidade do ensino de Língua Inglesa está diretamente ligada ao uso das tecnologias digitais, tal como o acesso à plataforma e ao uso dos *Chromebooks*, por exemplo.

Além disso, a metodologia híbrida adotada pelo programa, em que as aulas presenciais são mediadas pelos professores e complementadas pelo curso na plataforma, tem proporcionado maior conforto para docentes que não possuem um domínio avançado da Língua Inglesa. Sendo assim, nesse modelo, os estudantes aprendem não apenas com a orientação dos professores, mas, também, de forma autônoma por meio da plataforma, o que reduz a dependência exclusiva da figura docente e redistribui a responsabilidade pelo aprendizado. Com isso, o professor pode utilizar a plataforma na maioria de suas aulas, sem a obrigatoriedade de conduzir atividades diretamente voltadas ao domínio da língua em foco, uma vez que essa função é, em certa medida, atribuída ao próprio curso digital oferecido pela plataforma. Nesse contexto, os docentes assumem um papel mais técnico, atuando como mediadores e orientadores do uso da plataforma pelos alunos.

Nesse movimento, entendemos que as percepções dos docentes nos fornecem a perspectiva de que a inserção da Plataforma Mais Inglês MT gerou impactos distintos no ensino de Língua Inglesa, destacando a complexidade e a não-linearidade das práticas didáticas e pedagógicas no contexto educacional pós-pandêmico. Compreendemos, assim, que a seara do ensino é pensada como um sistema em constante transformação, marcado por interações e adaptações dos seus agentes. A partir dessas constatações, seguimos à próxima subseção, em que aprofundamos a análise dos principais desafios enfrentados pelos sujeitos professores no ensino de Língua Inglesa no período educacional pós-pandêmico.

4.4 Principais desafios enfrentados no processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa

Nesta subseção, são destacados os desafios percebidos pelos sujeitos professores no atual contexto de ensino. Segue, abaixo, uma das perguntas lançadas ao questionário aplicado, seguida do gráfico com as respectivas respostas. *Questão 5: Quais os principais desafios que você enfrentou e/ou tem enfrentado em suas aulas de Língua Inglesa? Selecione todos os que se aplicam.*

Gráfico 2 – Respostas da questão número cinco



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Como observado no Gráfico (2), cinco dos seis professores (83,3%) destacaram a baixa motivação e interesse dos alunos como um vertical obstáculo. Esse fator reflete, mais uma vez, a resistência por parte dos estudantes em se engajarem nas atividades propostas, o que impacta diretamente na eficácia do uso das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. Conforme discute Moran (2015), as tecnologias, por si só, não garantem o engajamento dos alunos. Ou seja, mesmo com toda a integração das tecnologias digitais, em sala de aula, os docentes percebem que as práticas inovadoras nem sempre garantem a interação dos estudantes. Ou seja, as tecnologias, quando usadas de forma técnica, conforme mencionado na subseção acima sobre o Curso Mais Inglês MT, nem sempre resultam em um processo de efetivo engajamento. Como ressaltado pela professora Lays, a resistência dos alunos em relação ao curso se deve ao fato de ser uma metodologia fixa.

A mesma porcentagem de professores (83,3%) relatou sentir-se pressionada pela cobrança *de/por* resultados, especialmente em avaliações e análises que refletem o desempenho dos alunos. Entendemos que esse aspecto, presente em contextos educacionais com políticas públicas de avaliação e controle *de/por* desempenho, pode estar relacionado ao princípio de “*accountability*”, ou seja, à crescente necessidade de prestar contas (Ball *et al.*, 2013). Dessa forma, a pressão constante *de/por* resultados tem sido associada a uma forma de neoliberalismo escolar (Laval, 2019), em que a eficiência e os índices quantitativos são priorizados, impactando diretamente nas práticas didáticas e pedagógica dos professores em sala de aula.

Nessa linha de raciocínio, provas como a do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), o Avalia MT e o Mais Inglês Avalia, por exemplo, podem ser utilizadas: “[...] para criação de *rankings* que separam as escolas “boas” das escolas “ruins”, sendo antes um instrumento apoiado no discurso da qualidade do que no da democratização” (Freitas, 2016, p. 9). Entende-se, portanto, que os discursos presentes nos documentos, tal como no Decreto n. 1.497 (Mato Grosso, 2022), utilizam termos como “*aprendizagem personalizada*”, “*eficiência*”, “*excelência*”, “*inovação*” e “*rankings*”, refletem em uma lógica inspirada nos princípios do neoliberalismo escolar, com o sentido de promover a competitividade entre alunos, docentes, escolas, centros, Estados.

Laval (2019, p. 210) comenta que: “[...] os resultados, apresentados em forma de dados, são fetichizados, aparecem como critério de qualidade das escolas e como medida do nível cultural da população” (Laval, 2019, p. 210). Nesse sentido, essa estrutura reflete em uma pressão constante sobre os professores, os quais precisam garantir que os alunos atinjam as metas inicialmente pré-estabelecidas. Esse cenário resulta em cobranças intensificadas por resultados em avaliações, tal como ocorre no Programa Mais Inglês MT, ressaltando uma lógica de responsabilização docente atrelada ao desempenho dos estudantes.

Em nossa pesquisa, ainda, três professores, cerca de (50%), apontaram a adaptação às tecnologias digitais enquanto uma dificuldade, o que reflete em uma lacuna no desenvolvimento de habilidades tecnológicas nas aulas. O que se nota é que, atualmente, o professor é cobrado, também, para ser um *expert* em tecnologias digitais, processo complexo em um cenário efetivo de sobrecarga de trabalho. Vemos manifestar-se, portanto, uma dualidade: fora criada uma política pública específica para aumentar o uso de tecnologias digitais em sala de aula, com investimentos milionários. Por outro lado, tal dado ressalta que ainda existem muitos desafios em relação ao uso e adaptação dessas tecnologias, revelando o contexto atual de ensino.

Outro ponto relevante é que, mesmo após o período do ensino remoto emergencial, em que os professores foram forçados a adquirir letramentos digitais de forma repentina e

inesperada, a adaptação às tecnologias digitais continua sendo um desafio crescente e preocupante. Conforme aponta a pesquisa de Heinsfeld e Pischetola (2019), nos últimos vinte anos ocorreu um esforço global por se criar políticas públicas as quais valorizem e insiram as tecnologias digitais no setor educacional. No Brasil, surgiu um movimento de consolidação das tecnologias digitais enquanto primordial, sendo uma questão relacionada à modernização do cotidiano escolar. Contudo, conforme defendido por Heinsfeld e Pischetola (2019):

No cotidiano escolar, nas políticas públicas em educação e nas pesquisas científico-acadêmicas, fala-se em tecnologias educacionais, tecnologias da informação e da comunicação, tecnologias digitais, tecnologias sociais, novas tecnologias, entre outras variadas nomenclaturas. Observa-se, todavia, uma lacuna na discussão a respeito do que se entende, de fato, por tecnologia, sendo essa uma interpretação de significações múltiplas, variando de acordo com cada discurso (Heinsfeld; Pischetola, 2019, p. 3).

A partir disso, vemos que a “*tecnologia*” é um termo que possui diversas interpretações e que, muitas vezes, está associado à sua definição tecnicista, em que as tecnologias em sala de aula são tidas como um fator de aceleração, modernização e desenvolvimento, desconsiderando aspectos metodológicos e ideológicos (Heinsfeld; Pischetola, 2019). A gestão do tempo foi, também, mencionada como um desafio por três dos professores entrevistados (50%). Podemos observar que a própria incorporação das tecnologias digitais e a adaptação a novos métodos de ensino exige que os professores desenvolvam habilidades tecnológicas e replanejem as suas práticas didático-pedagógicas para atender às novas demandas educacionais, o que, aliado a outras responsabilidades, gera sobrecarga aos docentes.

Dois dos professores entrevistados (33,3%) apontaram a infraestrutura tecnológica e o suporte técnico insuficientes e vistos como barreiras. A falta de acesso adequado às ferramentas tecnológicas, bem como a insuficiência de recursos digitais, nas escolas públicas, impactam a implementação das tecnologias digitais, limitando a qualidade das aulas dos docentes. Tal dado demonstra, também, que a Política Pública de Tecnologia no Ambiente Escolar, aparentemente, não foi aplicada de forma eficaz em todas as escolas, já que os professores indicaram isso como um vertical desafio. Dessa forma, compreendemos que a ausência de *internet* de qualidade e de materiais tecnológicos nas escolas reflete que essa política pública pode ser considerada “*perfeita*” apenas nos documentos, mas não na prática.

Diante dos dados apresentados, é possível perceber que os desafios enfrentados pelos professores de Língua Inglesa vão além da implementação de tecnologias digitais em sala de aula. Questões como a desmotivação dos estudantes, a pressão por resultados, as dificuldades de adaptação às tecnologias digitais, além da sobrecarga de trabalho docente e a infraestrutura

inadequada, revelam um cenário complexo, uma vez que esses estímulos negativos, ou seja, os desafios, geram respostas diversas no sistema, demonstrando a sua dinamicidade. A seguir, aprofundaremos as reflexões dos docentes sobre o papel do professor no ensino de Língua Inglesa no contexto educacional pós-pandêmico, buscando compreender como eles percebem as suas próprias práticas didáticas e pedagógicas.

4.5 Reflexões sobre o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa no contexto educacional pós-pandemia

A próxima pergunta aplicada buscou compreender e analisar qual a percepção dos sujeitos professores sobre o seu papel no atual contexto de ensino da Língua Inglesa, permeado pelas tecnologias digitais. *Questão 7: Para você, qual é o papel do professor em sala de aula no atual contexto de ensino de Língua Inglesa? Como você vê esse papel evoluindo com o tempo?*

Em meu ponto de vista, o professor passou a ser facilitador da aprendizagem, isto é, em vez de ser apenas um transmissor de conhecimento, o professor atua como facilitador, guiando os alunos no processo de aprendizagem e ajudando-os a desenvolver habilidades críticas e de resolução de problemas. (Alessandra, resposta do questionário, 26/07/2024).

“Na minha opinião o professor tem sido mediador. O aluno sendo protagonista do seu próprio conhecimento.” (Clara, resposta do questionário, 12/08/2024)

“O papel do professor tem mudado muito, mas ainda é encontrado muita resistência, muitas vezes até dos pares, em aceitar o papel do professor enquanto mediador e não detentor do conhecimento.” (Thiago, resposta do questionário, 10/09/2024).

“Hoje o professor tem sido marginalizado, não só pelos alunos, quanto pelo governo, o professor tem se esforçado muito para fazer o básico, o professor tem tentado ser professor, mas tem sido difícil.” (Bruna, resposta do questionário, 23/10/2024).

“Como um orientador da disciplina.” (Lays, resposta do questionário, 31/10/2024)

“O papel do professor é mediar o ensino/aprendizagem da língua inglesa.” (Giovana, resposta do questionário, 31/10/2024).

A definição do papel do professor pode ser comprovada a partir das palavras mais mencionadas no discurso desses docentes, conforme representado na nuvem de palavras da Figura (6).

Figura 6 – Definições do papel do professor



Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2025.

A partir da Figura (6), observamos que os professores entrevistados mencionaram o papel do professor sendo, principalmente, o de mediador, seguido por outras definições, tais como a de facilitador e de orientador. Com isso, notamos que a maioria desses professores veem seu papel evoluindo de “*transmissor de conhecimento*” para “*facilitador da aprendizagem*”. Nessa ótica, o depoimento de Alessandra e Clara destacam a ideia do professor como um mediador e facilitador da aprendizagem. A professora Alessandra ressalta que o professor deve guiar os alunos e ajudá-los a desenvolver habilidades críticas.

Já à professora Clara, o professor é visto como um mediador e que auxilia os alunos a se tornarem protagonistas de seu próprio aprendizado. Tal conceito vai ao encontro da visão socioconstrutivista da educação defendida por Vygotsky (2007) que valoriza a construção ativa do conhecimento pelo aluno, tendo o professor como um apoio essencial nesse processo. As professoras Lays e Giovana compreendem, também, o papel do professor como um mediador e orientador do processo de ensino-aprendizagem.

Sobre isso, Saviani (2007) discute que atualmente houve uma mudança de paradigma na teoria pedagógica, em que o foco central não está mais em ensinar um conteúdo e aprender sobre ele. Ao contrário, o foco está em: “[...] aprender a aprender [...]” (Saviani, 2007, p. 432), ou seja, prima-se por desenvolver, nos alunos, o que se chama de autonomia, isto é, aprender por conta própria, o chamado protagonismo juvenil. Nesse sentido: “[...] o papel do professor deixa de ser o daquele que ensina para ser o de auxiliar o aluno em seu próprio processo de aprendizagem” (Saviani, 2007, p. 432).

Por outro lado, o que nos chamou a atenção foi o termo utilizado por Lays, quando ela se referiu ao professor como um “*orientador*” da disciplina. Entrelinhas, compreendemos que essa definição pode estar relacionada ao papel que o professor desempenha hoje nas aulas de Língua Inglesa, atuando como um orientador das plataformas e dos cursos disponibilizados aos alunos, os quais, como já mencionamos, são amplamente utilizados nas suas aulas. Para Laval (2019): “[...] a tarefa da escola não é mais educar, instruir, formar no pensamento correto, mas ensinar a coletar, selecionar, tratar e memorizar ‘informações’” (Laval, 2019, p. 221).

Refletindo sobre o papel do professor, nesse cenário, percebemos que os educadores não são vistos apenas como mediadores e/ou facilitadores da aprendizagem, mas sim, como instrutores tecnológicos, cuja função principal é ensinar e orientar os alunos no uso das tecnologias digitais em sala de aula. A visão de Thiago destaca, também, o professor como um mediador, embora ele aponte que ainda há muita resistência, tanto por parte dos próprios colegas professores, quanto do sistema educacional. De acordo com a resposta do professor, podemos inferir que essa resistência pode estar relacionada à visão tradicionalista da educação, em que o professor é visto como o único detentor do conhecimento.

A resposta da professora Bruna apresenta uma visão crítica em relação ao papel do professor na atualidade. Ao afirmar que os professores têm sido marginalizados, tanto por parte dos alunos, quanto pelo Governo do Estado de Mato Grosso, Bruna destaca que as condições de trabalho e a falta de valorização são fatores enfrentados constantemente pela classe, os quais dificultam o exercício de sua função docente. Esse sentimento de marginalização vai ao encontro das críticas feitas por Arantes (2023) sobre a neoliberalização da educação, em que o professor é frequentemente cobrado para alcançar metas de desempenho e sofre com a precarização do trabalho, fatores que afetam o seu desenvolvimento profissional.

Para compreender melhor como esses aspectos se interrelacionam no ambiente escolar, podemos recorrer aos pressupostos da teoria dos sistemas dinâmicos complexos. Nesse movimento, destacamos que o professor pode ser compreendido como um agente central das práticas educacionais, atuando como um mediador das interações que ocorrem no ambiente da sala de aula. A partir dessas interações, emergem novos padrões de aprendizagem, moldados pelo fluxo contínuo de informações e pelos *feedbacks* recebidos de diferentes formas dentro do sistema. Nesse contexto, os estudantes, os docentes, as diferentes tecnologias, as políticas públicas educacionais e as práticas pedagógicas, estão interconectados, influenciando-se mutuamente.

Logo, as interações não-lineares entre esses agentes possibilitam a emergência de novos padrões e comportamentos, resultando em adaptações e reorganizações no contexto

educacional escolar. Dessa maneira, o ensino não se mantém de forma estática, mas sim, evolui constantemente, respondendo às mudanças e desafios impostos pelo cenário educacional atual, o que, por sua vez, redefine o papel do professor ao longo do tempo.

Por fim, a análise das respostas indica que o papel do professor em contexto educacional pós-pandêmico tem se transformado, focando nas funções de se mediar, facilitar e orientar o processo de ensino e aprendizagem. Entendemos que o uso das tecnologias digitais potencializa essa mudança, pois permite novas formas de interação e acesso ao conhecimento, todavia, essas mudanças também acarretam potenciais desafios.

O professor, portanto, assume a responsabilidade de integrar as tecnologias digitais ao ensino escolar, uma tarefa complexa, uma vez que não cabe somente ao professor, que já é sobrecarregado com outras demandas didáticas e pedagógicas. Ademais, como observado em algumas seções da análise, essa integração tem se limitado, na prática, a um uso técnico, sem necessariamente promover-se uma abordagem crítica.

Para complementar a nossa análise, expomos, a seguir, um quadro-síntese em que relacionamos os principais conceitos teóricos utilizados referente à teoria dos sistemas dinâmicos complexos, suas definições e a forma como operam na interpretação dos dados desta pesquisa.

Quadro 5 – Quadro-Síntese: Aplicação da TSDC na Análise

CONCEITO DA TSDC	DEFINIÇÃO	APLICAÇÃO NA ANÁLISE
AGENTES	Elementos vivos e não-vivos que compõem o sistema e interagem entre si.	Professores e alunos interagem com as tecnologias e com as políticas educacionais, influenciando mutuamente os processos pedagógicos no contexto pós-pandêmico.
NÃO-LINEARIDADE	Os SDC são pródigos em não-linearidades (Holland, 1997), isto é, se apresentam de forma imprevisível, não sendo possível prever o comportamento do sistema. Assim, pequenas mudanças podem ter grandes impactos e vice-versa.	A não-linearidade se manifesta nas mudanças e desafios enfrentados no sistema, como o uso de tecnologias, que continuam, no período pós-pandêmico, a provocar comportamentos inesperados e variados entre os agentes, destacando que os efeitos não são previsíveis.
ADAPTAÇÃO	Segundo Holland (1997, p. 32) “é um processo através do qual um organismo se ajusta ao seu ambiente”. Em outras palavras, a adaptação está ligada à capacidade que os agentes têm para se adequarem a situações emergentes.	O sistema educacional revelou a capacidade de adaptação de seus agentes (professores) diante dos múltiplos desafios enfrentados. Essas interações, mesmo permeadas de obstáculos, permitiram à adaptação do sistema, assegurando que o processo educativo continuasse, ainda que com dificuldades em determinados momentos.
INTERAÇÃO	Processo contínuo de troca entre os agentes do sistema, influenciando o comportamento coletivo.	A interação entre alunos, professores e plataformas digitais gerou diferentes dinâmicas de ensino e aprendizagem no contexto investigado.
EMERGÊNCIA	A emergência refere-se ao surgimento de padrões ou comportamentos novos a partir da interação dos agentes do sistema.	A emergência manifesta-se nas novas práticas que surgem a partir da interação dos agentes com as tecnologias digitais, resultando em novas formas de ensino e aprendizagem.
FEEDBACK	Capacidade que um agente tem para responder aos estímulos que afetam o sistema, funcionando como um mecanismo de estímulo e resposta (Holland, 1997).	A interação entre os professores, os alunos e a plataforma geram respostas que realimentam o sistema, podendo ser positivas ou negativas. Essas respostas provocam ajustes e influenciam diretamente o processo de ensino e aprendizagem.
AUTO-ORGANIZAÇÃO	Capacidade do sistema de se reorganizar espontaneamente a partir das interações internas.	No contexto desta pesquisa, a auto-organização se manifesta quando os agentes (professores) criam estratégias próprias para lidar com os desafios, como, por exemplo, o uso de plataformas digitais.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2025.

A partir da síntese apresentada no Quadro (5), foi possível compreender que os agentes que compõem o contexto educacional de ensino de Língua Inglesa pós-pandemia (professores, alunos, tecnologias digitais, políticas educacionais etc.) estão interligados de forma dinâmica, complexa e imprevisível.

As interações entre esses elementos colocaram em funcionamento a perspectiva acerca da complexidade do sistema que se apresenta em constante adaptação e reorganização. A partir da aplicação dos conceitos da teoria dos sistemas dinâmicos complexos, na análise, concluímos que as mudanças observadas não são lineares, mas sim, que elas emergem de múltiplas relações e influências, sendo potencializadas por *feedbacks* que interferem diretamente nas práticas de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação, a nível de mestrado, na área de linguística, analisamos a percepção de seis professores de Língua Inglesa da rede estadual de ensino, na cidade de Cáceres-MT-Brasil, sobre as práticas de ensino e aprendizagem no contexto educacional pós-pandemia e a integração das tecnologias digitais. A justificativa à realização desta pesquisa residiu nas transformações proporcionadas pelas tecnologias digitais nas aulas de Língua Inglesa, com foco particular no âmbito do Estado de Mato Grosso.

Adotamos o caminho metodológico qualitativo por meio de uma pesquisa exploratória e descritiva. A pesquisa teve, como objetivo geral, analisar as percepções dos professores de Língua Inglesa da rede pública de ensino da cidade de Cáceres-MT-Brasil em relação às mudanças e eventuais desafios em suas práticas didáticas e pedagógicas, com ênfase no uso de tecnologias digitais durante o período educacional pós-pandemia.

Os dados empíricos e, posteriormente, analíticos, coletados por meio da aplicação de um questionário, colocaram em funcionamento, um panorama complexo e potencialmente dinâmico, que destacou, tanto os avanços, quanto as limitações na implementação das tecnologias digitais no cerne educacional, além de colocar à luz da compreensão científica, o impacto das políticas educacionais nas práticas docentes. A análise das respostas fornecidas, permitiu perceber um movimento de adaptação, mas, também, a persistência de desafios, tais como a resistência dos alunos e a sobrecarga de trabalho dos professores.

A partir desse contexto, a pergunta de pesquisa foi: *de que maneira os sujeitos professores estão, de fato, enfrentando essas mudanças educacionais em suas práticas didático-pedagógicas?* Pensamos, também: *de que maneira as tecnologias digitais estão sendo incorporadas, em sala de aula, no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa?* A partir dessas duas questões, buscamos analisar os desafios, as mudanças e as reflexões dos docentes sobre o ensino de Língua Inglesa no atual contexto educacional de Mato Grosso.

Nossas análises seguiram categorias pré-estabelecidas a partir do questionário de pesquisa, constituindo cinco eixos de investigação. A partir da análise dos dados da primeira categoria, qual seja: “*O uso de tecnologias em sala de aula*”, constatamos que todos os professores utilizam a tecnologia como aliada, o que nos faz entender que essa dinâmica de interação entre os agentes (professores, alunos, tecnologias, políticas educacionais), atravessa seu fluxo adaptativo, mesmo diante dos desafios mencionados na seção 4.4. Observamos, também, que o impacto das tecnologias digitais, conforme classificado por Dudeney, Hockly e

Pegrum (2016), exige continuamente a aquisição de novas habilidades e estratégias linguísticas por parte dos docentes.

Ao atender ao segundo objetivo específico da pesquisa, o de descrever como as tecnologias digitais estão sendo integradas nas salas de aula após o período de ensino remoto, concluímos que todos os docentes participantes da pesquisa estão inserindo as tecnologias digitais em suas práticas didáticas e pedagógicas, seja por meio do uso dos *chromebooks*, seja por aplicativos, tais como o *Kahoot* e o *Duolingo*, além de ferramentas digitais, tais como o *Google* e do uso frequente da plataforma Mais Inglês MT. Entretanto, embora o discurso dos professores esteja alinhado ao uso dessas tecnologias, em sala de aula, verificamos que essa prática transita, ainda, de um movimento de instrumentalização rumo à coexistência. Isso ocorre porque, embora eles reconheçam as potencialidades das tecnologias digitais para o ensino de Língua Inglesa, eles ainda as utilizam, majoritariamente, de forma instrumental, para trazer atratividade e distração em suas aulas.

Sobre a análise dos cursos de formação continuada, por exemplo, oferecidos no âmbito do Programa Mais Inglês, correspondente à segunda categoria de análise, acerca da “*Avaliação do Programa Mais Inglês e da Formação Continuada*”, observamos que os profissionais consideram os cursos oferecidos pela Seduc-MT enquanto potencialmente proveitosos. Um dado relevante emergiu a partir da fala de uma das participantes da pesquisa, a qual enfatizou o papel do sujeito docente como um mediador das práticas educacionais digitais, especialmente no contexto do uso do Curso Mais Inglês pelos alunos. Esse resultado reforça a ideia de que, por si só, as tecnologias não transformam a educação e nem substituem a atuação e performance docente. O sujeito professor, conforme apontado pela participante, é o agente fundamental desse sistema, especialmente diante das limitações da plataforma.

Ainda sobre as formações continuadas, inferimos, como aspecto negativo apontado por três dos professores participantes da pesquisa, a sobrecarga de trabalho gerada pelos cursos e a quantidade limitada de oferta. A partir disso, concluímos que essa sobrecarga está associada às cobranças do Governo do Estado de Mato Grosso e da própria Seduc-MT quanto à adoção de metodologias inovadoras e tecnologias digitais, o que pode ser interpretada como um reflexo do discurso neoliberal, no qual a exaltação das tecnologias, em sala de aula, é frequentemente apresentada enquanto uma panaceia.

Ao atender ao nosso primeiro objetivo específico, o de “*Explorar as principais mudanças ocorridas nos processos de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa pós-pandemia*”, as análises apresentadas na seção 4.3 indicaram que a principal transformação ocorrida foi a incorporação das tecnologias digitais nas práticas didáticas e pedagógicas dos

docentes. Entendemos que essa mudança emergente decorreu de comportamentos adaptativos desenvolvidos durante a Pandemia de Covid-19, resultando em novas dinâmicas no contexto pós-pandêmico. Assim, o uso emergencial das tecnologias digitais no período pandêmico permanece enquanto uma prática consolidada no cenário educacional atual.

Em relação ao terceiro e último objetivo específico, o de “*Identificar os possíveis impactos e desafios enfrentados pelos sujeitos professores no âmbito e a partir desse contexto*”, identificamos que os principais desafios apontados são a baixa motivação e o desinteresse dos alunos, além da pressão por resultados, especialmente em avaliações e análises que refletem o desempenho dos alunos nas respectivas fases formativas, desde o Ensino Fundamental ao Ensino Médio. Os docentes mencionaram, também, algumas dificuldades relacionadas à sua adaptação às tecnologias, à gestão do tempo para lidar com elas e preparar suas aulas a partir de seu uso e, por fim, em relação à infraestrutura escolar disponível, bem como aos suportes técnicos inadequados.

Seguimos nosso percurso teórico-metodológico ancorados na teoria dos sistemas dinâmicos complexos e nas discussões sobre o neoliberalismo escolar. Essas abordagens nos permitiram analisar, de forma crítica e reflexiva, as mudanças no ensino de Língua Inglesa na rede estadual de ensino mato-grossense. Entendemos que essas práticas sociais de linguagem são como um sistema dinâmico complexo, uma vez que possibilitam a investigação de sistemas em larga escala, cujos comportamentos podem mudar, evoluir e/ou se adaptar (Alves, 2022). Desse modo, os processos de ensino de Língua Inglesa estão interconectados a dinâmicas complexas e em constante transformação, uma vez que os comportamentos dos agentes estudados não são lineares e estão abertos à influência de novos fatores, tais como a inserção tecnológica e das políticas educacionais.

Como ressaltado ao longo do corpo científico desta dissertação, nosso objetivo não foi desvalorizar o uso das tecnologias digitais em sala de aula, mas sim, promover um olhar de forma analítica às mudanças implementadas. Isso ocorre porque, conforme afirmado por Selwyn (2017), torna-se difícil encontrar, na literatura acadêmica, autores que não idealizem as tecnologias. Dessa forma, buscamos traçar um percurso teórico-metodológico, demonstrando a trajetória do uso das tecnologias digitais no ensino de Língua Inglesa, desde à Pandemia de Covid-19 até o nosso contexto de pesquisa: o pós-pandemia.

A partir dessa premissa e à luz do neoliberalismo escolar (Laval, 2019), interligado com o discurso de alguns professores em atuação em sala de aula no âmbito da disciplina de Língua Inglesa, pudemos compreender que as tecnologias não devem ser exaltadas enquanto uma solução possível e única para muitos dos problemas educacionais existentes na sala de

aula. Reforçamos a sua importância, mas, também, entendemos que tais mudanças estão, sobretudo, associadas às questões políticas, nas quais se cobram dos sujeitos professores por resultados a partir do uso desses recursos.

A partir da análise dos dados empíricos por nós coletados, concluímos que muitas das mudanças observadas no ensino de Língua Inglesa, no contexto de ensino pós-pandemia, estão profundamente relacionadas ao período pandêmico. Foi durante esse acontecimento histórico, em que o uso das tecnologias digitais foi intensificado. Assim, se deu uma reconfiguração imediata e forçada das práticas de ensino e aprendizagem em sala de aula. Tal como discutido ao longo desta dissertação, as transformações ocorridas no cenário educacional, impulsionadas pela Pandemia de Covid-19, continuarão a ser sentidas por um longo período após esse evento. O uso das tecnologias digitais, tal como discutimos, veio para se consolidar no ambiente educacional. E, esse processo exige, de forma contínua e progressiva, capacitação e adaptação dos sujeitos professores, o que, por sua vez, trará à tona novos desafios a serem enfrentados na seara educativa.

Contudo, a partir dos dados coletados e das análises e discussões problematizadas, nesta dissertação, observamos que as reconfigurações nas práticas de ensino de Língua Inglesa foram diversas. Tais mudanças podem ser observadas, também, enquanto uma tentativa de melhorar os índices de desempenho na disciplina e de dar um novo olhar a uma área que, muitas vezes, pode ter sido negligenciada. Por meio dessas transformações, vimos que as políticas educacionais surgem enquanto uma forma de adquirir e/ou aprimorar habilidades as quais estavam ausentes por parte dos professores durante a Pandemia de Covid-19. Com isso, as tecnologias foram uma solução emergencial nesse período. E, a partir disso, estão sendo gradualmente incorporadas às salas de aula na educação pós-pandemia.

Nessa linha de raciocínio, reconhecemos algumas limitações desta pesquisa, tal como a quantidade reduzida de sujeitos participantes, o que de certa forma dificulta a generalização e, até mesmo, a validação das afirmações e resultados obtidos. Recordamos que embora tenhamos convidado mais docentes para participar da pesquisa, o desafio de se obter um número maior de respostas foi um fator latente e limitante. Contudo, apesar dessas limitações, foi possível, a partir dos dados obtidos, compreender as dinâmicas do ensino de Língua Inglesa no contexto educacional pós-pandemia.

Como contribuições práticas desta pesquisa científica, destacamos a sua importância no campo dos estudos linguísticos, mais especificamente, nas práticas sociais de linguagem contemporâneas. Investigamos um contexto ainda pouco explorado, pois este é o período em

que as pesquisas sobre os contextos de ensino e aprendizagem, em sala de aula, na educação brasileira pós-pandemia estão sendo realizadas.

Portanto, sugerimos que novos estudos sejam realizados acerca dessa temática, visando investigar questões mais específicas sobre os processos de ensino e de aprendizagem de línguas estrangeiras em contexto educacional pós-pandemia, aprofundando, comparando e discutindo resultados de pesquisas até então já realizadas. Reconhecemos que os processos de ensino e aprendizagem, em sala de aula, não são lineares, e é essa a dinamicidade que nos possibilita a promoção de mudanças na educação e, conseqüentemente, a novas abordagens e investigações sobre a temática aqui tratada.

REFERÊNCIAS

- ADAMISKI, Eleida da Silva Arce; BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. Os efeitos da covid-19 na educação básica de Mato Grosso do Sul: como a rede estadual de ensino enfrenta a pandemia? **REPOD - Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 10, n. 3, p. 1107-1123, set./dez., 2021. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/download/62396/32645/274101>. Acesso em: 14 ago. 2024.
- ALMEIDA, P. R. et al. Relações no ambiente escolar pós-pandemia: enfrentamentos na volta às aulas presenciais. **Actualidades Investigativas en Educación**, v. 21, n. 3, p. 275-302, 2021. Disponível em: https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032021000300275. Acesso em: 19 fev. 2023.
- ALVES, Andressa de Sá. Um estudo sobre as práticas de aprendizagem de língua inglesa no contexto da pandemia da covid-19: um olhar para o curso de letras da UNEMAT - Cáceres. 2022. Monografia, Curso de Letras, Universidade do Estado de Mato Grosso.
- ALVES, André Luiz; PORTO, Cristiane de Magalhães; OLIVEIRA, Kaio Eduardo de Jesus. Educação online mediada pelo *WhatsApp*: mapeando rastros e controvérsias de alunos à luz da teoria ator-rede. **Revista Diálogo Educacional**, v. 18, n. 56, p. 164-185, 2018.
- ALVES, Francisco Dened Lima; NASCIMENTO, Deusemar Cardoso do; ALVES, Rosana Siqueira; ARAÚJO, Elton Amaral de. Neoliberalismo e políticas educacionais no Brasil: influências sobre a base nacional comum curricular. In *Educação como (re) Existência: mudanças, conscientização e conhecimento*, VII congresso nacional de educação, 2020, Maceió. Anais...Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3DcYMOJ>. Acesso em: 11 set. 2024.
- ARANTES, Fernanda Ferrari. *O que quer um professor? Queixa, demanda e desejo na formação de professores*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.
- ARAÚJO, P. N. F. *A tecnologia na sala de aula: entre o fascínio e a rejeição*. Tese de Doutorado. Instituto de Educação-Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia, Lisboa, 2012.
- ARAÚJO, Sandra Maria; FACHIN, Jakeline Modesta Almeida. Educação em tempos de pandemia: algumas reflexões. **Revista Panorâmica online**, [S.l.], v. 35, 2022. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/1473>. Acesso em: 11 ago. 2024.
- BALL, Stephen J. et al. A constituição da subjetividade docente no Brasil: um contexto global. **Revista educação em questão**, v. 46, n. 32, p. 9-36, 2013.
- BANNELL, R. I. Uma faca de dois gumes [Prefácio]. In: FERREIRA, G. M. dos S.; ROSADO, L. A. da S.; CARVALHO, J. de S. (Orgs.). **Educação e tecnologia**: abordagens críticas. Rio de Janeiro: SESES, 2017.

BARTON, David; LEE, Carmen. **Linguagem Online**: Textos e práticas digitais. Tradução: Milton Camargo Mota, 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BEHAR, P. A. O ensino remoto emergencial e a educação a distância. **Jornal da universidade**, Porto Alegre, 06 jul. 20. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em: 25 jul. 2024.

BITTAR, Marilena. A abordagem instrumental para o estudo da integração da tecnologia na prática pedagógica do professor de matemática. *Educar em revista*, p. 157-171, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/XtVYn634Y95PPjHRBLQG4kp/>. Acesso em: 12 fev. 2025.

BORGES, A. A.; TENORIO, L. A percepção do clima organizacional de professores de uma escola pública da zona rural no retorno as atividades presenciais. 2022. Disponível em: bit.ly/3Q6uOzC. Acesso em: 20 out. 2022.

BORGES, E. F. V.; PAIVA, V.L.M.O. Por uma abordagem complexa de ensino de línguas. **Revista Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.14, n.2, p. 337-356, jul. - dez. 2011.

BOTELHO, G.; LEFFA, Vilson José. Por um ensino de idiomas mais incluyente no contexto social atual. In: LIMA, Diógenes Cândido de (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 113-123.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Portaria nº 554 de 17 de junho de 2020. **Diário Oficial da União**, Brasília, edição 114, 17 jun. 2020. Seção 1. P. 62

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE n. 05/2020. Brasília: CNE MEC, 2020.

BRASIL. Coronavírus: o que é a covid-19? Brasília: Ministério da Saúde, 2021b. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/covid-19>. Acesso em: 23 jul. 2021

BRITO, C. C. P. Do chão da escola às telas virtuais: Experiências de (Des) aprendizagem em contexto de estágio supervisionado remoto de língua inglesa. **Caminhos em Linguística Aplicada**, v. 26, n. 1, p. 51-73, 2022.

BUZATO, Marcelo El Khouri. Letramentos digitais e formação de professores. São Paulo: Portal Educarede, 2006.

CIPRIANI, F. M.; MOREIRA, A. F. B.; CARIUS, A. C. Atuação Docente na Educação Básica em Tempo de Pandemia. **Revista Educação & Realidade**, [S. l.], v. 46, n. 2, 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/105199>. Acesso em 20 out. 2022.

COSTA, M. O. KUNZE, N. C. Isolamento social e educação em tempos de pandemia (covid-19) no sistema estadual de ensino de mato grosso. **Revista Educação Básica em Foco**, v.1, n.1, 2020. Disponível em: <https://www.educ>. Acesso em: 11 ago. 2024.

CRUZ; A. A. F. **As fake news como condições iniciais para as práticas de leitura na perspectiva dos sistemas dinâmicos complexos**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de pós-graduação em Linguística. UNEMAT, Cáceres, 2020.

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nick; PEGRUM, Mark. **Letramentos digitais**. Tradução de Marcos Marcionilo. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FERNANDES, M. B; SILVA, C. A. da; SOUZA, A. S. Neoliberalismo, IDEB e qualidade educacional: ressonâncias em produções científicas (2017-2019). **Revista Exitus**, v. 13, p. e023043-e023043, 2023. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/2220/1427>. Acesso em: 13 set. 2024.

MORAES, E. F. de; CASAGRANDE, A. L.; MAIESKI, A. Tecnologias digitais e Ensino Médio em Mato Grosso: o impasse entre a proibição e o estímulo. Perspectivas em Diálogo: **Revista de Educação e Sociedade**, v. 11, n. 27, p. 352-368, 28 jun. 2024.

FERREIRA, G. M. dos S.; ROSADO, L. A. da S.; CARVALHO, J. de S. (Orgs.). **Educação e tecnologia: abordagens críticas**. Rio de Janeiro: SESES, 2017.

FREITAS, Camila Silva de. Neoliberalismo e educação: a influência da ideologia neoliberal nas universidades brasileiras e a construção de uma nova subjetividade. Orientador: Profº Drº Luiz Antônio da Silva Paixoto. 2016. 13 p. TCC (Graduação). Bacharelado interdisciplinar em ciências humanas. Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora. 2016.

FREITAS, L. Educação pós-pandemia: os impactos da covid-19 sobre o processo de ensino-aprendizagem. **Epistemologia e Práxis Educativa - EPEDUC**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 1-16, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/epeduc/article/view/4055>. Acesso em: 21 ago. 2024.

GALVÃO, Maria Cristiane Barbosa; PLUYE, Pierre; RICARTE, Ivan Luiz Marques. Métodos de pesquisa mistos e revisões de literatura mistas: conceitos, construção e critérios de avaliação. **InCID: Revista de Ciência da Informação e Documentação**, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 4-24, 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. Editora Atlas SA, 2002.

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

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GOMES, Adriana Alves Barbosa. *A autonomia docente frente ao material estruturado de ensino da educação básica de Mato Grosso: o que contam os professores de inglês?* Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2023.

HEINSFELD, B. D; PISCHETOLA, M. O discurso sobre tecnologias nas políticas públicas em educação. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 45, p. e205167, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/XPSDrBf4TFCSNzfxW9jMWww>. Acesso em: 23 ago. 2024.

HOLLAND, John. H. **A ordem oculta**: como a adaptação gera a complexidade. Tradução de José Luís Malaquias. Lisboa: Gradiva, jun. 1997.

HOLLAND, J. **Hidden order**: how adaptation builds complexity. Reading - MA: Addison Wesley, 1995.

JOSPIN, L. **L’Invention du possible**. Paris: Flammarion, 1991.

JUNIOR, J. B. B; LISBÔA, E. S.; COUTINHO, C. P. Google educacional: utilizando ferramentas web 2.0 em sala de aula. **Revista Paidéi@-Revista Científica de Educação a Distância**, v. 3, n. 5, 2011. Disponível em: <https://periodicos.unimesvirtual.com.br/index.php/paideia/article/view/163>. Acesso em: 23 jul. 2024.

LARSEN-FREEMAN, D. Chaos. Complexity Science and second language acquisition. **Revista Applied Linguistics**, v. 18, n. 2, p. 141-165, 1997.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução de Mariana Echalar. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEFFA, Vilson J. **Língua estrangeira**: ensino e aprendizagem. Pelotas: Educat, 2016.

LEFFA, V. J. Transdisciplinaridade no ensino de línguas: a perspectiva das Teorias da complexidade. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 6, p. 27-49, 2006.

LEFFA, Vilson J. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade: considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: **Inglês em escolas públicas não funciona**, p. 15-31, 2011.

LEMOS, André. **A tecnologia é um vírus**: pandemia e cultura digital. Porto Alegre: Sulina, 2021.

LIMA JR, R. M.; ALVES, U. K.; SILVEIRA, R.; KUPSKE, F. F.; KLUGE, D. C. A Teoria de Sistemas Dinâmicos Complexos e o desenvolvimento sonoro de línguas não nativas: implicações para a pesquisa e o ensino. *Revista da ABRALIN*, [S. l.], v. 23, n. 1, 2024. DOI: 10.25189/rabralin.v23i1.2253. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/2253>. Acesso em: 20 fev. 2025.

LOPES, E. C. P. M; CAPRIO, M. As influências do modelo neoliberal na educação. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, n. 5, p. 1-16, 2008.

MACHADO, N. S; LUPEPSO, M; JUNGBLUTH, A. Educação híbrida. **Material Técnico da Universidade Federal Do Paraná Sistema De Bibliotecas-Biblioteca Central Coordenação De Processos Técnicos**, p. 48, 2017. Disponível em: <https://cipead.ufpr.br/portal1/wp-content/uploads/2020/03/ehV02.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2024.

MARCHETTO, G; CAMPOS, R. F. S. P. Reflexões Acerca do Ensino de Língua Estrangeira no Contexto Pandêmico em Escolas Públicas Mato-Grossenses. **Revista humanidades e tecnologia (FINOM)**, v. 35, n. 2, p. 253-264, 2022. Disponível em:

https://revistas.icesp.br/index.php/FINOM_Humanidade_Tecnologia/article/view/2751. Acesso em: 15 jul. 2024.

MARRACH, S. A. Neoliberalismo e Educação. *In: GUIRALDELLI JUNIOR, P. (Org.). Infância, Educação e Neoliberalismo*. São Paulo: Cortez, 1996. p. 42-56.

MATO GROSSO. Decreto 1.497, de 10 de outubro de 2022. Dispõe sobre a Programa EducAção - 10 Anos, no âmbito do Estado de Mato Grosso. Cuiabá, 10 de outubro de 2022. Disponível em: <https://bit.ly/4eKTQxL>. Acesso em: 10 jul. 2024.

MATO GROSSO. Decreto nº 1.134, de 01 de outubro de 2021. Revoga os decretos estaduais que menciona, e dá outras providências. Palácio Paiaguás, Cuiabá, 01 de outubro de 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3Nvfom6>. Acesso em: 11 ago. 2024.

MATO GROSSO. Decreto n. 1.497, de 10 de outubro de 2022. Palácio Paiaguás, 10 out. 2022.

MATO GROSSO. Lei Complementar nº 49, de 1º de outubro de 1998. Dispõe sobre a instituição do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso e dá outras providências. Assembleia Legislativa do estado de Mato Grosso, Cuiabá, 1997. Disponível em: <https://app1.sefaz.mt.gov.br/sistema/legislacao/LeiComplEstadual.nsf/9733a1d3f5bb1ab384256710004d4754/5fc1d9aa762b88eb042567c1006acee8?OpenDocument>. Acesso em: 24 ago. 2024.

MENEZES, V. Tecnologias digitais no ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista da ABRALIN**, [S. l.], v. 18, n. 1, 2019. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1323>. Acesso em: 23 out. 2023.

MIDIANEWS. Programas de ensino de idiomas e intercâmbio da Rede Estadual são destaques na imprensa. Cuiabá, 02 de maio de 2024. Disponível em: <https://www.midianews.com.br/cotidiano/programas-de-ensino-de-idomas-e-intercambio-da-rede-estadual-sao-destaques-na-imprensa/468065>. Acesso em: 14 set. 2024.

MINISTÉRIO PÚBLICO DE MATO GROSSO. Seduc prepara retorno das aulas de forma não presencial a partir de 03 de agosto. Mato Grosso, 13 de julho de 2020. Disponível em: <https://mpmt.mp.br/portalcao/news/729/87613/seduc-prepara-retorno-das-aulas-de-forma-nao-presencial-a-partir-de-03-de-agosto/>. Acesso em: 11 ago. 2024.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MORAN, José Manoel. **A Educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 2015.

MORAN, José. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. *In: YAEGASHI, Solange (Org.). Novas Tecnologias Digitais: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento*. Curitiba: CRV, p. 23-35, 2017. Disponível em: https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2018/03/Metodologias_Ativas.pdf. Acesso em: 11 ago. 2024.

NOJOZA, Elivânia Gomes. **Voltamos, e agora?** O retorno às aulas presenciais e a formação de futuros professores de biologia. Trabalho de conclusão de curso. Graduação em Ciências Biológicas. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/67577>. Acesso em: 24 out. 2023.

NOVELLI, Pedro Geraldo. A sala de aula como espaço de comunicação: reflexões em torno do tema. **Revista Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 1, p. 43-50, 1997.

OLIVEIRA, Roberval Araújo de. A Matrix da LE no Brasil: A legislação e a política do fingimento. In: LIMA, Diógenes Cândido de (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. Parábola Editorial, São Paulo, 2011, p.79-92.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Linguagem e aquisição de segunda língua na perspectiva dos sistemas complexos. In: BURGO, Vanessa Hagemeyer; FERREIRA, Eduardo Francisco; STORTO, Letícia Jovelina (Orgs.). **Análise de textos falados e escritos:aplicando teorias**. Curitiba: Editora CRV. 2011. p. 71-86. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/langaqsac.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2025.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Manual de pesquisa em Estudos Linguísticos**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica. In: JESUS, Dánie Marcelo de; MACIEL, Ruberval Franco (Orgs.) Olhares sobre tecnologias digitais: linguagens, ensino, formação e prática docente. **Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada**. v. 44. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015, p. 21-34.

PAIVA, V. L. M. O. **Tecnologia digital em época de pandemia**. Cadernos de Linguística, v. 2, n. 1, p. 01-12, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3u3zFpD>. Acesso em: 21 mar. 2024.

PIOVESAN, A; TEMPORINI, E. R. Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. **Revista de saúde pública**, v. 29, p. 318-325, 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsp/a/ff44L9rmXt8PVYLNvphJgTd/?format=html>. Acesso em: 09 out. 2024.

PUNGARTNIK, C; SANTOS, G. S. EDUCAÇÃO UBÍQUA: PRÁTICAS DOCENTES INOVADORAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA. Cadernos do CNLF, v. XXV, n. 3, Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2022. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xxv_cnlf/cnlf/tomo02/27.pdf. Acesso em: 21 ago. 2024.

RAASCH, P. et al. **O neoliberalismo na educação: o sujeito como empreendedor de si**. Anais VII CONEDU - Edição Online... Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/69077>. Acesso em: 09 set. 2024.

RABELLO, C. Aprendizagem de línguas mediada por tecnologias e formação de professores: recursos digitais na aprendizagem on-line para além da pandemia. Ilha do Desterro, v. 74, p. 67-90, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ides/a/V87LYbff6mgLSct9SpxTXnM/>. Acesso em: 03 maio 2022.

RIECHELMANN, R. Sistema Estruturado de Ensino da Seduc/MT retira autonomia dos educadores. **SINTEP/MT**, Cuiabá, 25 de fevereiro de 2022. Disponível em: https://sintep.org.br/sintep/Utilidades/view_noticia/sistema-estruturado-de-ensino-da-seduc-mt-retira-autonomia-dos-educadores/i:1363 Acesso em: 13 set. 2024.

ROCHA, L. P.; LIMA, M. C. P.; PINHEIRO, C. V. Q. Neoliberalismo escolar: a educação de jovens na atualidade e seus efeitos subjetivos. **Revista Subjetividades**, v. 20, n. SPE2, p. 1-11, 2020. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S2359-07692020000500015&script=sci_arttext. Acesso em: 27 ago. 2024.

SANTOS, L. I. S; DONATTI, R. Brasil e Inglaterra: novos repertórios linguístico-identitário-culturais de docentes mato-grossenses de língua inglesa. **EntreLetras**, v. 15, n. 1, p. 53-79, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/entreletras/article/view/17906>. Acesso em: 10 ago. 2024.

SAVIANI, D. [2007]. História das Ideias Pedagógicas no Brasil. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCHWARTZ, R. M. NARRATIVAS DE PROFESSORAS DE INGLÊS: EXPERIÊNCIAS DE USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS DURANTE E PÓS-ENSINO REMOTO EMERGENCIAL. 2024. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística, UNEMAT, Cáceres.

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 de Mestrado apresentada ao Programa de pós-graduação em Linguística. UNEMAT, 2020.

SEDUC/MT. Edital nº 023/2023/GS/SEDUC/MT. Dispõe sobre critérios para seleção de professores de língua inglesa da rede pública Estadual de Mato Grosso para participação no Programa de Intercâmbio Mato Grosso no Mundo, edição 2024. **Imprensa Oficial - IOMAT**, Mato Grosso, 2023. Disponível em: <https://bit.ly/4f47Tyk>. Acesso em: 12 ago. 2024.

SEDUC/MT. Formações Mais Inglês MT. Mato Grosso, 2022. Disponível em: <https://cos.seduc.mt.gov.br/formacoes>. Acesso em: 11 ago. 2024.

SEDUC/MT. **Governo de MT investe R\$ 102 milhões em novas tecnologias para potencializar o ensino e a aprendizagem**. Mato Grosso, 2023. Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/-/governo-de-mt-investe-r-102-milh%C3%B5es-em-novas-tecnologias-para-potencializar-o-ensino-e-a-aprendizagem>. Acesso em: 12 ago. 2024.

SEDUC/MT. **Governo de MT já disponibilizou mais de 48 mil Chromebook a estudantes**. Mato Grosso, 2023. Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/-/23546922-governo-de-mt-ja-disponibilizou-mais-de-48-mil-chromebooks-a-estudantes>. Acesso em: 12 ago. 2024.

SEDUC/MT. **Governo de MT publica editais para seleção de estudantes e professores para intercâmbio em 2024**. Mato Grosso, 2023. Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/-/governo-de-mt-publica-editais-para-sele%C3%A7%C3%A3o-de-estudantes-e-professores-para-interc%C3%A2mbio-em-2024>. Acesso em: 12 ago. 2024.

SEDUC/MT. **Mato Grosso retoma aulas 100% presenciais: “momento é de somar forças pela Educação”**. Mato Grosso, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3YoL7Ma>. Acesso em: 11 ago. 2024.

SEDUC/MT. **Orientativo Línguas Estrangeiras**. Política Pública de Línguas Estrangeiras 2024. Mato Grosso, 2024. Disponível em: <https://www.drejuina.com.br/uploads/produtos/anexos/1-orientativo-geral-de-li%CC%81nguas-estrangeiras-1-c>. Acesso em: 11 ago. 2024.

SEDUC/MT. **Plataforma Mais Inglês MT é ferramenta inclusiva do Estado para estudantes com dislexia**. Mato Grosso, 2023. Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/-/plataforma-mais-ingl%C3%AAs-mt-%C3%A9-ferramenta-inclusiva-do-estado-para-estudantes-com-dislexia>. Acesso em: 08 abr. 2025.

SEDUC/MT. **Professores de Língua Inglesa da rede estadual de MT serão certificados com teste internacional**. Mato Grosso, novembro de 2023. Disponível em: <https://bit.ly/3Ue2ooG>. Acesso em: 12 ago. 2024.

SEDUC/MT. **Robótica educacional impulsiona aprendizagem nas escolas da Rede Estadual de Ensino**. Mato Grosso, novembro de 2023. Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/-/rob%C3%B3tica-educacional-impulsiona-aprendizagem-nas-escolas-da-rede-estadual-de-ensino>. Acesso em: 12 ago. 2024.

SEDUC/MT. **Seduc esclarece principais dúvidas sobre o retorno das aulas na modalidade híbrida**. Mato Grosso, 2021. Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/-/17628621-seduc-esclarece-principais-duvidas-sobre-o-retorno-das-aulas-na-modalidade-hibrida>. Acesso em: 11 ago. 2024.

SELWYN, N. Educação e Tecnologia: questões críticas. In: FERREIRA, G. M. dos S.; ROSADO, L. A. da S.; CARVALHO, J. de S. (Orgs.). **Educação e tecnologia: abordagens críticas**. Rio de Janeiro: SESES, 2017.

SILVA, J. T.; MAIOR, R. C. S. Desafios do ensino remoto emergencial em tempos de pandemia: tensões emocionais discursivas. In: MAIOR, R. C. S.; BORGES, L. A. O. (Org.). **Estudos das práticas de linguagem em tempos de pandemia**. Maceió: Edufal, 2021. p. 37-52. E-book.

SILVA, Otto; TORRES, Patrícia Lupion; DIAS-TRINDADE, Sara. Instrumentalizando a prática pedagógica mediada com tecnologias digitais no ensino de matemática. Boletim GEPEM, n. 75, 2019. Disponível em: <https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/94185/1/305-Texto%20do%20artigo-2328-1-10-20200801.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2025.

SILVA, R. S. “Linguagem e tecnologia: emergências, adaptações e (re)configurações nos discursos de professores sobre práticas de ensino de língua(gem) na educação básica de Mato Grosso”. Tese de Doutorado em Linguística. Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2020.

SILVA, V; FERNANDES, F. S; DE SANTANA S. R. **Afinal, o que é, no contemporâneo, uma sala de aula?** 2017. Disponível em:
<https://www.academia.edu/download/54448834/Art1Vol16.pdf>. Acesso em: 25 set. 2023.

SILVA, L. C. C. **A política curricular de formação continuada de língua inglesa da rede estadual de educação de mato grosso (2022 – 2024):** uma problematização acerca da projeção da identidade docente. 2024. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação, do Instituto de Ciências Humanas e Universidade Federal de Rondonópolis-MT.

SINTEP/MT. **Pandemia ampliou desigualdade no ensino, evasão escolar e perda de aprendizagem.** Redação/CNTE, Cuiabá, 24 de agosto de 2022. Disponível em:
https://sintep.org.br/sintep/Utilidades/view_noticia/pandemia-ampliou-desigualdade-no-ensino-evasao-escolar-e-perda-de-aprendizagem/i:1842. Acesso em: 11 ago. 2024.

SMIDERLE, L.; TARTAROTTI, E. ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS NO ENSINO REMOTO E VIVÊNCIA COM O GOOGLE SALA DE AULA NA PANDEMIA. *Revista Edutec - Educação, Tecnologias Digitais e Formação Docente*, v. 1, n. 1, p. 30, 22 dez. 2021.

SOARES, J. S. Pesquisa científica: uma abordagem sobre o método qualitativo. **Revista Ciranda**, v. 3, n. 1, p. 1-13, 2019. Disponível em:
<https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/ciranda/article/download/314/348>. Acesso em: 09 out. 2024.

SOARES, M. de O.; PORTO, A. P. T. **EDUCAÇÃO COMO REINVENÇÃO DA VIDA PÓS-PANDEMIA.** *Educação em Foco, [S. l.]*, v. 27, n. 1, p. 27072, 2023. DOI: 10.34019/2447-5246.2022.v27.38690. Disponível em:
<https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/38690>. Acesso em: 20 jul. 2024.

SOUSA, S. M.; COSTA, G; SOUSA, R; SANTOS, M; OLIVEIRA, N; TOUSSAINT, L; MARIANO, S; ROSAL, V. S; FERREIRA, R. S; SENNA, L; FURTADO, É. Z; NASCIMENTO, L; REZENDE, V; TINEL, O; VIEIRA, R; MOREIRAS, F. S. Estratégias tecnológicas utilizadas no ensino durante a pandemia. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento, [S. l.]**, v. 1, pág. e20911124762, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v1i1.24762. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/24762>. Acesso em: 23 jul. 2024.

SOUZA, D. G; MIRANDA, J. C. DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO REMOTO. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 4, n. 11, p. 81–89, 2020. DOI: 10.5281/zenodo.4252805. Disponível em:
<https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/38>. Acesso em: 11 ago. 2024.

TABORELLI, J. F.; OLIVEIRA, C. P. de. **Programa MAIS INGLÊS MT:** Apresentação e algumas reflexões. *Polifonia, [S. l.]*, v. 30, n. 57, p. 45–58, 2023. DOI: 10.59917/rpolifonia.v30i57.16907. Disponível em: <https://bit.ly/3F8LenT>. Acesso em: 16 ago. 2024.

TENENTE L. ‘Ensino híbrido’: as dificuldades para o aprendizado com parte da turma on-line e a outra na sala de aula. **Jornal Globo**, São Paulo, 10 de março de 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3DihxjD>. Acesso em: 11 ago. 2024.

TRIVINOS, A. W. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais. São Paulo: **Atlas**, 1987.
VEIGA-NETO, A. Governamentalidades, neoliberalismo e educação. **Foucault: filosofia e política. Belo Horizonte: Autêntica**, p. 37-52, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3DajD5>. Acesso em: 30 ago. 2024.

VIGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Penso Editora, 2016.

ANEXO A – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

18/10/24, 11:02

Percepções Docentes sobre o Ensino de Inglês Pós-Pandemia: Um olhar para a integração das tecnologias digitais na rede pú...

Percepções Docentes sobre o Ensino de Inglês Pós-Pandemia: Um olhar para a integração das tecnologias digitais na rede pública de ensino de Cáceres-MT

Olá!

Você está sendo convidado(a) para ser participante voluntário da pesquisa intitulada “Percepções docentes sobre o ensino de Língua Inglesa pós-pandemia: um olhar para a integração das tecnologias digitais na rede pública de ensino de Cáceres-MT”, vinculado à linha de pesquisa de Estudos de Processos de Práticas Sociais da Linguagem do Programa de Pós-Graduação em Linguística PPGL/UNEMAT.

Responsável pela pesquisa: Andressa de Sá Alves

Endereço para contato: Rua Aderbal Michels, 780, DNR, Cáceres-MT.

Tel.: (65) 99616-0183

Orientadora: Prof.^a Dra. Lúcia Maria de Assunção Barbosa.

Este estudo tem como objetivo compreender as percepções dos professores de língua inglesa em relação as práticas de ensino pós-pandemia. Sua participação é voluntária e suas respostas serão tratadas de forma totalmente confidencial e anônima. Ao prosseguir com o questionário, você estará consentindo em participar da pesquisa.

Desde já, agradeço imensamente pela sua participação.

** Indica uma pergunta obrigatória*

Dados demográficos

1. Qual é a sua idade? *

2. Qual é o seu gênero? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Masculino

☐ Feminino

☐ Outro

3. Em qual instituição você concluiu a sua graduação? *

4. Qual é a sua titulação? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Graduação

☐ Especialização

☐ Mestrado

☐ Doutorado

☐ Outro: _____

5. Qual é o nível de ensino em que você atua? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Ensino Médio

☐ Ensino Fundamental

☐ Ambos (Ensino Médio e Fundamental)

☐ Outro: _____

Percepções e Experiências no Ensino Pós-Pandemia

Esta seção explora sua percepção sobre as mudanças, desafios e estratégias no ensino de inglês na pós-pandemia, levando em consideração a integração das tecnologias digitais no ensino.

6. 1. Em uma escala de 1 a 5, onde 1 representa baixo conhecimento e 5 representa alto conhecimento, como você avalia seu nível de conhecimento sobre as tecnologias digitais? *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Baixo	☐	☐	☐	☐	☐	Alto

7. 2. Como o uso de tecnologias digitais, como materiais *online*, equipamentos digitais ou aplicativos têm sido incorporados às suas aulas? *"Inclua exemplos específicos de materiais, equipamentos ou aplicativos utilizados."* *

8. 3. Qual é a sua opinião sobre os cursos de formação continuada oferecidos pela SEDUC-MT no âmbito do programa Mais Inglês? *"Descreva sua experiência detalhadamente, incluindo aspectos positivos, negativos ou sugestões para melhorias."* *

9. 4. Quais as principais mudanças você percebeu nas práticas de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa na pós-pandemia? *"Considere mudanças em métodos de ensino, engajamento e aprendizagem dos alunos, cursos, uso de tecnologias, etc."* ★

10. 5. Quais os principais desafios você enfrentou ou tem enfrentado nas suas aulas? Selecione todos os que se aplicam. ★

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Adaptação às tecnologias digitais
- ☐ Falta de motivação e interesse dos alunos
- ☐ Infraestrutura inadequada
- ☐ Acesso limitado a materiais didáticos
- ☐ Formação e capacitação contínua
- ☐ Gestão do tempo
- ☐ Pressão e cobrança de resultados
- ☐ Suporte técnico insuficiente (por exemplo, ausência de internet de qualidade na escola ou materiais tecnológicos)
- ☐ Outro: _____

11. 6. Como você avalia as mudanças no ensino de inglês após a implementação do programa Mais Inglês? *"Compartilhe sua experiência e opinião pessoal sobre como o programa afetou sua prática docente"*. ★

18/10/24, 11:02 Percepções Docentes sobre o Ensino de Inglês Pós-Pandemia: Um olhar para a integração das tecnologias digitais na rede pú...

12. 7. Para você, qual é o papel do professor em sala de aula no atual contexto de ensino de Língua Inglesa? Como você vê esse papel evoluindo com o tempo? *

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários