

# FORMAÇÃO (DES)CONTINUADA DE DOCENTES DE LÍNGUA INGLESA: FRAGILIDADES E CAMINHOS SOB O VERNIZ DE POLÍTICAS PÚBLICAS

## (DIS)CONTINUOUS TEACHER EDUCATION FOR ENGLISH LANGUAGE TEACHERS: FRAGILITIES AND PATHS UNDER THE VENEER OF PUBLIC POLICIES

Romeu Donatti<sup>1</sup>

### RESUMO

O objetivo deste artigo é apresentar um estudo comparativo do projeto de formação continuada para professores de Mato Grosso entre 2015 e 2017. O estudo baseia-se na análise interpretativista de documentos orientativos e inclui uma pesquisa de campo com professores de língua inglesa que atuam nos Centros de Educação de Jovens e Adultos em Mato Grosso, por meio de entrevistas semiestruturadas. Os resultados revelam inconsistências no projeto, como a descontinuidade e a falta de um entendimento que considere a realidade e a singularidade locais, e sugerem ajustes para torná-lo mais significativo ao alinhar teoria e prática.

**Palavras-chave:** Linguística, Formação continuada, Língua inglesa, Contexto mato-grossense.

### ABSTRACT

The objective of this article is to present a comparative study of the continuous training project for teachers in Mato Grosso between 2015 and 2017. The study is based on the interpretative analysis of guidance documents and includes field research with English language teachers who work in the Centers of Youth and Adult Education in Mato Grosso, through semi-structured interviews. The results reveal inconsistencies in the project, such as discontinuity and the lack of an understanding that considers local reality and uniqueness, and suggest adjustments to make it more meaningful by aligning theory and practice.

---

<sup>1</sup> Mestre em Letras, professor da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, gestor de formação de Língua Inglesa da Diretoria Regional de Educação (DRE/Sinop). romeudonatti@msn.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5040903913872531>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9491-2673>.

**Keywords:** Linguistics, Continuous training, English language, Mato Grosso context.

## Introdução

Nos dias de hoje a formação continuada (FC) de docentes se mostra como uma ação necessária para um fazer pedagógico condizente com as demandas atuais da sociedade. Assim, neste texto, nos propomos a analisar documentos orientativos, no sentido de evidenciar o perfil das políticas públicas adotadas para a FC em cenário mato-grossense, por meio de suas proposições e objetivos. O estudo envolve as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial (FI) em nível superior e para a FC e os projetos de FC em Mato Grosso nos anos de 2015, 2016 e 2017.

Para além da análise documental, no intuito de atingir o objetivo proposto, este estudo também conta com a participação de docentes participantes por meio de entrevista semiestruturada realizada com quatorze (14) professores de língua inglesa (LI) de sete (7) Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAS) das Regiões Norte e Noroeste do Mato Grosso. Os caminhos metodológicos adotados inserem-se em uma perspectiva qualitativo-interpretativista. As entrevistas foram gravadas em áudio e, posteriormente transcritas<sup>2</sup> e minuciosamente analisadas para servirem de *corpus* para a pesquisa de mestrado intitulada “Formação do professor de língua inglesa dos Centros de Educação de Jovens e Adultos das Regiões Norte e Noroeste Mato-Grossenses: possíveis contribuições dos multiletramentos”, defendida pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLetras) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Este artigo traz, portanto, um recorte deste trabalho.

Nas seções subsequentes discutimos as (des)conexões existentes entre os documentos oficiais e os confrontamos com os dizeres dos participantes, com o intuito

---

<sup>2</sup> Onde há transcrição de falas dos participantes entrevistados, utilizamo-nos de sinais convencionais ortográficos da língua portuguesa como vírgula (,), ponto (.), ponto de interrogação (?), ponto de exclamação (!), somados aos mencionados a seguir:

(/): interrupção, corte rápido na fala ou descontinuidade na fala.

[...]: supressão de trecho da transcrição original.

*Trechos em itálico*: ênfase do pesquisador aos termos utilizados para análise ou para reforçar pontos de análise.

de evidenciar pontos convergentes e possíveis fragilidades encontradas nesses projetos de formação continuada do estado de Mato Grosso.

### **Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada de docentes**

A Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 do Conselho Nacional de Educação (CNE) define as DCN para a FI em nível superior – cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura – e para a FC. É um documento constituído por dezesseis (16) páginas e composto de oito (8) capítulos. Trazemos a seguir, algumas observações pontuais necessárias ao desenvolvimento deste trabalho.

O artigo 2º do capítulo I (das disposições gerais) informa que as Diretrizes são aplicadas à formação de professores para atuarem na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio – em todas as suas modalidades – **Educação de Jovens e Adultos**, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica [...] (grifo nosso).

O artigo 3º salienta que a FI e a FC destinam-se à preparação e ao desenvolvimento de profissionais que compreendam de maneira abrangente e contextualizada a educação (em sua dimensão mais ampla – vida familiar, convivência humana e trabalho) e a educação escolar.

O inciso V do parágrafo 5º preconiza a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, com base em conhecimentos científicos e didáticos sólidos, e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; já o inciso X reforça o pensamento da FC como aspecto essencial da profissionalização docente.

A FC dos profissionais do magistério está prevista no capítulo VI a partir do artigo 16 que em sua redação traz:

A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico e político do profissional docente. (BRASIL, 2015, p. 13).

As discussões sobre o que seja FC são acaloradas tanto no campo teórico-conceitual, quanto na prática, nas unidades escolares. Há profissionais da educação que atrelam a definição de FC apenas àquela que ocorre nas escolas, organizada e sistematizada pela Secretaria Estadual de Educação, e efetivamente realizada, em conjunto, por todos os profissionais de cada unidade escolar, sob a supervisão dos coordenadores pedagógicos e orientação, no caso de Mato Grosso, dos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPROS).

Nesse mesmo sentido, Gatti (2008) sugere, também, que não há muita clareza, nem consenso, acerca do que seja considerado FC, por isso autora argumenta que:

Ora se restringe o significado da expressão aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional [...]. (GATTI, 2008, p. 57).

O artigo 16 ainda salienta que a FC surge de uma concepção de desenvolvimento profissional dos profissionais docentes que considera os sistemas e as redes de ensino, o plano político pedagógico (PPP) das instituições, os desafios e problemas que permeiam cada escola, necessidade de estar em contínuo processo de atualização científico-tecnológica, respeito ao protagonismo do professor (que reflete criticamente sobre sua própria prática) e a promoção de diálogo e parcerias com outros atores e instituições.

Compreendemos a educação como um processo emancipatório e permanente e concordamos que a articulação entre teoria e prática se constitui em um elemento essencial à aquisição de múltiplas habilidades e competências e ao fortalecimento da FC, sempre se respeitando os espaços, as vivências e as particularidades de cada escola.

Nessa mesma perspectiva, o que nos chama a atenção no documento em questão é o reconhecimento dado pela redação da Resolução nº 2/2015 à FC, vista como importante ação para assegurar a atualização profissional docente e como um recurso que nos mobiliza para a reflexão acerca de nossa própria prática pedagógica, à medida em que a entendemos como necessária ao nosso desempenho profissional e alinhados ao pensamento de um fazer pedagógico condizente com as atuais demandas de nossa sociedade.

## **A formação continuada em Mato Grosso: 2015 – 2017**

Em consonância com as novas demandas do mundo social postuladas pela Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN, 1996), o estado de Mato Grosso, através da formulação e implementação das Orientações Curriculares (OC, 2008), tem “repaginado” as feições do sistema educacional em âmbito estadual na última década, propondo-se a ratificar a proposta nacional de que, colaborativamente, a União, os Estados e os Municípios trabalhariam para a tonificação da educação, estabelecendo as finalidades da Educação Básica (EB) e o compromisso de uma formação voltada ao exercício da cidadania.

Santos, Silva e Ramos (2012) realizaram interessante e minucioso estudo sobre a FC em nosso estado, publicado em forma de artigo e denominado “Formação continuada em Mato Grosso: análise de documentos orientativos do programa/projeto sala de professor/educador”, no qual evidenciaram, através de análise documental, o processo de implantação e implementação do Projeto Sala de Educador (PSE).

Para tanto valeram-se de um *corpus* de cinco documentos orientativos, referentes aos anos de 2003, 2009, 2010, 2011 e 2012, sendo que seus esforços se concentraram em um cotejamento dos documentos de 2003 (que representava a instituição do projeto) e de 2012 (demonstrando a implementação da FC no estado até aquele momento). As autoras ressaltam que estudos recentes mostram que a FC de docentes tem marcado o discurso e a agenda de políticas públicas educacionais no Brasil, em consonância com o que vem sendo discutido em outros países, caracterizando o que Nóvoa (2007) chama de *consenso discursivo*. (SANTOS, SILVA e RAMOS, 2012).

Certamente, o fortalecimento de políticas públicas educacionais voltadas para a FC de professores foi impulsionado pela legislação que, principalmente com a LDBEN, e posteriormente, com a normatização de outros documentos reguladores favoreceu, por assim dizer, uma massificação de programas de formação. Entretanto, a FC tem passado por intensas transformações nas duas últimas décadas. Gatti (2008) aponta as razões pelas quais isso tem ocorrido:

Tem base histórica em condições emergentes na sociedade contemporânea, nos desafios colocados aos currículos e ao ensino, nos desafios postos aos sistemas pelo acolhimento cada vez maior de crianças e jovens, nas dificuldades do dia-a-dia nos sistemas de ensino, anunciadas e enfrentadas por gestores e professores e constatadas e analisadas por pesquisas. (GATTI, 2008, p. 58).

A autora avança ainda, que todo esse processo tem sido desencadeado e motivado em decorrência das mudanças no campo dos conhecimentos, das tecnologias e do mundo do trabalho. Entretanto, a autora ressalta que, no Brasil, essas medidas de ampliação da oferta de programas de FC têm obedecido a critérios muito mais de caráter paliativo do que propriamente de aprofundamento ou alargamento de conhecimentos, como uma atitude responsiva das políticas públicas em razão da precariedade dos cursos de formação de professores em nível de graduação.

Com o intuito de atender a demanda de FC no Estado de Mato Grosso, a partir de 1997, foram criados quinze (15) CEFAPROS, espalhados geograficamente e estrategicamente em cidades polo (Alta Floresta, Barra do Garças, Cáceres, Confresa, Cuiabá, Diamantino, Juara, Juína, Matupá, Rondonópolis, São Félix do Araguaia, Pontes e Lacerda, Primavera do Leste, Sinop e Tangará da Serra).

Nesse sentido, a FC, foco de análise para esse trabalho, é aquela institucionalizada pela Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer (SEDUC) e desenvolvida no Estado de Mato Grosso através de projetos de formação que são orientados e acompanhados pelos CEFAPROS e realizada nas unidades escolares, de forma sistematizada, no decorrer de cada ano letivo.

No percurso de duas décadas de atuação dos CEFAPROS em Mato Grosso, os projetos de FC têm passado por mudanças, adaptações e implementações. Entre 2003 e 2010, a ação formativa desenvolvida pelos CEFAPROS era denominada Sala de Professor. Santos, Silva e Ramos (2012), entretanto, frisam que, em 2003, era concebido como “programa” Sala do Professor, sendo renomeado para “projeto” Sala do Professor, posteriormente, distinguindo dessa maneira duas concepções filosóficas e pedagógicas diferentes: o termo *programa* tinha um caráter de “pacote pronto”, em que o estado implementava ações do governo federal provenientes do Ministério da Educação; em contrapartida, *projeto* remetia/remete a ações de ruptura de um *status quo*.

O programa/projeto era executado dentro da carga horária do professor no período de sua hora-atividade. Em 2011 a denominação “Sala de Professor” cedeu lugar à nova nomenclatura de “Sala de Educador”, inovação amparada pela Lei Federal nº 12.014/2009 e pela Resolução nº 2 de 28/05/2009 (Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Escolar Pública Básica), que compreendem que todos os profissionais da escola (docentes e não-docentes) compõem o processo educativo. Nesse entendimento, Imbernón (2011) aponta que:

A instituição educacional é vista como “nicho ecológico para o desenvolvimento e a formação”. O professor é sujeito e não objeto de formação. Parte da premissa de que o profissional de educação também possui uma epistemologia prática, possui conhecimento e um quadro teórico construído a partir de sua prática. Por isso é necessário um modelo de aprendizagem cujas metas sejam dirigir-se a si mesmo e orientar-se para a capacitação para a autonomia e cujas características principais sejam: criação de atitudes de valorização e respeito; presença de um currículo de formação articulado em torno das necessidades e aspirações dos participantes; estabelecimento de relações de estímulo e questionamento mútuo. (IMBERNÓN, 2011, p. 86-87).

Dessa maneira, a escola passou a ser concebida como um espaço de formação coletiva, que promove a possibilidade de construção de um processo formativo contínuo e permanente, em que o professor é sujeito/protagonista e possibilita a autorreflexão de suas práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, atento às necessidades, anseios e particularidades daquela instituição e onde todos os integrantes da equipe escolar recebem formação permanente através do PSE. O PSE permaneceu com essas características até final de 2015.

Neste trabalho, nosso intuito não é escrutinar exaustivamente as propostas de ação de FC de Mato Grosso. Nas próximas seções, serão considerados para observação e estudo os projetos de FC dos anos de 2015, 2016 e 2017, com a intenção de evidenciar confluências, divergências e principais características. Para tanto, os principais aspectos que serão observados/problematizados em cada projeto dizem respeito à concepção de FC, os objetivos, às estratégias e o formato de sua realização.

### **O ano de 2015: Projeto Sala de Educador**

Em 2015, Mato Grosso iniciou o ano sob a gestão de um novo governador, marcando também o último ano do Projeto Sala de Educador (PSE). O orientativo do PSE para 2015, com vinte e uma (21) páginas, manteve as mesmas características do ano anterior, destacando sua inserção na política pública de formação do estado.

O documento recomenda que os encontros formativos considerem criteriosamente os resultados das avaliações externas e internas e reflitam sobre o ano anterior. No entanto, os CEJAS, que não participam de avaliações externas e têm uma organização curricular distinta, enfrentam desafios significativos. O PSE precisa ser adaptado a essas especificidades, mas documentos orientativos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Orientações Curriculares (OC) não cobrem completamente a complexidade dos CEJAS, onde um ano letivo equivale a três meses e a rotatividade de alunos é alta.

O documento do PSE 2015 destaca a importância da construção coletiva do projeto e sugere sete diretrizes, incluindo:

1. Qual o objetivo do Projeto de Formação? Como esse objetivo se configura na unidade escolar? O objetivo do projeto anterior foi atingido? O que deve ser melhorado?
4. A metodologia do Projeto Sala de Educador é baseada no processo de **diagnóstico-intervenção-avaliação**? (grifo no original)

Além disso, o documento define os papéis dos envolvidos na FC, atribuindo ao coordenador pedagógico a função de mediador entre o CEFAPRO e a escola, e estabelece uma carga horária mínima de 80 horas anuais, com encontros semanais de quatro horas. Restrições incluem a vedação de encontros no horário intermediário (11:00 às 13:00) e recomendações específicas para escolas noturnas.

Santos, Silva e Ramos (2012, p. 80-105) esclarecem que o relatório final da pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas, em 2011, demonstrou que a construção coletiva mediante trabalho colaborativo se apoiou “no papel do coordenador pedagógico como responsável pela FC nas escolas, no fortalecimento da equipe pedagógica e na legitimação da escola como espaço de FC permanente.”

Como formas de avaliação, o documento prevê feedback para identificar lacunas entre metas e resultados, além de uma avaliação somativa para uma visão geral do

processo. Também aborda a certificação, exigindo 90% de frequência para a emissão de certificados, enquanto aqueles com menor frequência recebem certificados de participação com a carga horária efetivamente cumprida. Santos, Silva e Ramos (2012) alertam que a certificação pode incentivar a participação apenas para obtenção do certificado, sem engajamento real.

[...] se por um lado a certificação garante benefícios para a carreira, por outro lado também dá margem para os profissionais participarem da FC apenas para obtenção de certificados, sem que haja, realmente, desejo destes em participar, tornando-se meros ouvintes e não protagonistas da formação.

O PSE é integrado à carga horária de um terço (1/3) de hora-atividade dos professores. Para tornar os encontros mais eficazes, sugere-se explorar a participação em eventos externos de FC e promover práticas internas, como palestras e seminários realizados por professores da própria escola. Isso ajudaria a estabelecer uma conexão teórico-prática mais profunda e promover uma reflexão constante sobre o ensino-aprendizagem.

### **O ano de 2016: o projeto de estudos e intervenção pedagógica**

Em 2016, o segundo ano do governo José Pedro Gonçalves Taques trouxe a criação do Núcleo de Desenvolvimento Profissional na Escola (NDPE) por meio da Portaria nº 161/2016/GS/SEDUC/MT. Esta portaria estabeleceu dois novos projetos: o Projeto de Estudos e Intervenção Pedagógica (PEIP) para docentes e o Projeto de Formação Contínua dos Profissionais Técnicos e Apoio Administrativos Educacionais (PROFTAAE) para funcionários não docentes, fragmentando a abordagem unificada do PSE.

O NDPE, coordenado pelo coordenador pedagógico, visa o desenvolvimento de estudos formativos, pesquisas e projetos pedagógicos. O PEIP é realizado por professores em regência, professor articulador e outros profissionais da escola, e exige que o PEIP seja elaborado no primeiro semestre e executado no segundo semestre. O

documento define o uso dos resultados das avaliações externas e internas como indicadores para melhorar as práticas e proficiência.

A Portaria estabelece uma carga horária de quatro (4) horas semanais para o PEIP e prevê certificação com emissão de certificados pelas escolas, chancelados pelos CEFAPROS. As certificações consideram as horas efetivamente cumpridas até 31/10/2016, podendo ocorrer encontros adicionais após essa data e serem contabilizados para o ano seguinte. Assim como no PSE de 2015, os encontros são restritos quanto ao horário e recomenda-se que não sejam realizados entre 17:00 e 18:30 nas escolas com atendimento no período noturno.

A Portaria também diferencia entre Formação Contínua e Desenvolvimento Profissional, destacando a formação oferecida por instituições externas e a importância das avaliações diagnóstica, formativa e somativa. Nos CEJAS, onde as avaliações externas não se aplicam, o CEJA Benedito Sant'ana da Silva Freire em Sinop realizou uma avaliação interna diagnóstica em 17/11/2016 para guiar as intervenções em 2017.

É imperativo apontarmos que projetos grandiosos como o PEIP devem ser implementados mais seriamente e, concordamos com Veiga (1998, p. 7), quando afirma que “a ideia de autonomia está ligada à concepção emancipadora da educação. Para ser autônoma, a escola não pode depender dos órgãos centrais e intermediários que definem a política da qual ela não passa de executora”. Esse pensamento coaduna-se com o de Gadotti (2000, p. 37) quando este alerta que “[...] não basta trocar de teoria como se ela pudesse salvar a escola. A escola que precisa ser salva, não merece ser salva”.

Toda essa formação ocorrida no percurso de 2016 foi necessária para compreender a dinâmica de funcionamento e a construção do PEIP para a escola. O objetivo das atividades propostas foi o de estudar (fomentar o embasamento teórico acerca dos temas abordados) para em seguida identificar a(s) situação(ões)-problema(s) nos CEJAS e a partir, principalmente, da avaliação interna diagnóstica detectar as diferenças de aprendizagem para assim, elaborar os projetos de intervenção pedagógica para o ano letivo de 2017. A falta de enraizamento do PEIP levou à sua substituição pelo Pró-Escolas Formação na Escola (PEFE) em 2017.

## **O ano de 2017: o pró-escolas formação na escola**

44

*Revista de Letras Norte@mentos*

Dossiê “Formação de professores/as e ensino-aprendizagem de línguas: olhares para os estudos da diversidade linguística da Amazônia Brasileira”. Sinop, v. 17, n. 50, p. 35-55, nov. de 2024.

Em 2017, o Programa Pró-Escolas foi instituído com o objetivo de transformar a educação em Mato Grosso. Estruturado em eixos, o eixo Pró-Escolas Ensino abrange atividades do cotidiano escolar e práticas pedagógicas.

Semelhante ao PEIP de 2016, o Programa Pró-Escolas Formação (PEF) foca na Formação Contínua (FC) dos profissionais da educação, considerando aspectos teóricos e práticos da pedagogia. O PEF baseia-se em um diagnóstico das necessidades dos estudantes para orientar as ações formativas.

O eixo Pró-Escolas Ensino desdobra-se no Programa Pró-Escolas Formação (PEF) e envolve todas as ações formativas voltadas para os profissionais da EB das escolas públicas estaduais de Mato Grosso. O PEF propõe olhar a FC considerando pressupostos teóricos, filosóficos e pedagógicos da educação e sua interrelação com as práticas pedagógicas a partir de um diagnóstico geral que evidencie potencialidades, necessidades e dificuldades dos estudantes no processo ensino aprendizagem.

Ainda de acordo com o orientativo, as ações formativas contempladas pelo PEF envolvem projetos de FC como o Pró-Escolas Formação na Escola (PEFE) – projeto de estudos e de intervenção pedagógica concebido e desenvolvido na e pela escola – e o Pró-Escolas Formação no CEFAPRO (PEFC) – que visa a FC dos professores formadores e a formação dos gestores escolares.

O programa define a FC como um direito, um dever e uma necessidade. Reafirma o papel do coordenador pedagógico na condução da FC e estabelece cinco etapas para o desenvolvimento do PEFE, que incluem estudos, discussões, socialização de planos de ensino e avaliações finais.

O PEFE deve cumprir uma carga horária mínima de oitenta (80) horas (quarenta (40) por semestre) para professores e quarenta (40) horas para outros funcionários, distribuídas em duas (2) horas semanais. Assim como no PEIP de 2016, encontros não podem ocorrer em horários intermediários (11:00 às 13:00) e não são recomendados das 17:00 às 19:00 nas escolas com atendimento no período noturno.

A avaliação final do PEFE gerará um banco de dados sobre a FC na escola, útil para futuras ações formativas. Certificados serão emitidos pelas escolas e chancelados pelos CEFAPROS, com uma frequência mínima de 75% para a certificação.

Profissionais com menor frequência receberão um certificado do Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar (CDCE).

### Síntese e avaliação dos projetos

Apresentamos no Quadro 1 a seguir, uma síntese dos três projetos de FC no Estado de Mato Grosso, empreendidos entre 2015 e 2017.

Quadro 1: Cotejamento entre os projetos de FC dos anos de 2015, 2016 e 2017.

Projeto/Ano	Principais características
PSE – 2015	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construção da FC como processo coletivo;</li> <li>• Todos os profissionais que atuam na escola são entendidos como educadores;</li> <li>• A certificação é elaborada pela escola e chancelada pelos CEFAPROS – 90% de frequência mínima;</li> <li>• Carga horária mínima de 80 horas;</li> <li>• Uso de avaliações externas e internas como balizadores para implementação de políticas públicas para a educação;</li> <li>• É um processo de diagnóstico-intervenção-avaliação;</li> <li>• Avaliação do projeto de FC será mediante <i>feedback</i> e avaliação somativa;</li> </ul>
PEIP – 2016	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Instituído por Portaria;</li> <li>• Criação do NPDE – Separação entre PEIP e PROFTAAE;</li> <li>• Trata-se de um projeto de intervenção pedagógica de caráter experimental;</li> <li>• Seu encerramento não coincide com o término do ano letivo;</li> <li>• Uso de avaliações externas e internas como balizadores para implementação de políticas públicas para a educação;</li> <li>• Evidencia traços complementares entre FC e desenvolvimento profissional;</li> </ul>
PEFE – 2017	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trata-se de um projeto de intervenção pedagógica;</li> <li>• Retoma a concepção de que todos da escola são educadores, porém não veda a sua realização em momentos e espaços distintos;</li> <li>• A FC é concebida como dever, direito e necessidade;</li> <li>• A certificação é elaborada pela escola e chancelada pelos CEFAPROS – 75% de frequência mínima; abaixo desse percentual será oferecida certificação pelo CDCE;</li> <li>• Carga horária mínima de 80 horas;</li> <li>• Avaliação através de registro coletivo (banco de dados para futuras ações formativas);</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores com base nos 3 documentos orientativos (PSE, PEIP e PEFE).

Compreendemos que as políticas públicas destinadas à educação consistem em um conjunto de medidas e ações que traduzem a orientação política do estado e regulam as atividades governamentais relacionadas às tarefas de interesse público.

Em nosso país, as políticas públicas educacionais focalizam mais estreitamente nas questões escolares, entretanto é sabido que a educação vai além do ambiente escolar. Ela atinge todas as esferas da vida em sociedade. Sabendo que as políticas

públicas são ações coletivas que visam a orientação e a garantia de direitos perante a sociedade, o governo de Mato Grosso empreendeu esforços para atingir essa finalidade. No que diz respeito à FC, tem-se realizado algumas tentativas bem-sucedidas, destacando-se como de boa qualidade e inovadora, como restou demonstrado em pesquisa nacional, evidenciada em estudo realizado por Santos, Silva e Ramos (2012).

Entretanto, podemos afirmar que as políticas públicas para a educação ainda têm se mantido mais como políticas de governo do que de estado. Vale lembrarmos que no período de 2003 a 2010 Mato Grosso esteve sob a gestão de um mesmo governador e as discussões mostraram-se mais produtivas. Mudam-se os governos, mudam-se as políticas, ora o diálogo se enfraquece, ora ganha reforços. Na seção seguinte, serão abordadas perspectivas dos professores de Língua Inglesa dos CEJAS acerca da FC que envolvem essa “instabilidade dialógica” e suas imbricações nas práticas docentes.

### **A formação continuada de professores de língua inglesa dentro e fora da escola: suas características e possibilidades**

Nas seções anteriores apresentamos um panorama da FC em Mato Grosso e nos detivemos a realizar um cotejamento entre os projetos de FC empreendidos pelo/no estado em 2015, 2016 e 2017.

É pertinente clarificarmos que há duas fontes de dados distintas nesta pesquisa: a coleta e a geração de dados. Resende (2008, p. 82-83) apresenta um discernimento epistemológico entre essas fontes. Segundo a autora, a coleta baseia-se na obtenção de informações já existentes e disponíveis na vida social, independentemente do trabalho mediado pelo pesquisador. Já a geração de dados pressupõe a utilização de determinados instrumentos para a criação de situações e espaços de interlocução, o que passa necessariamente pela intervenção investigativa do pesquisador.

Nesta pesquisa, foram gerados dados por meio da realização de entrevistas semiestruturadas com catorze (14) participantes. Seu anonimato está resguardado e cada um deles aparece sob a forma de um pseudônimo. Os participantes receberam nomes de escritoras e escritores brasileiros de renome e representatividade no cenário nacional como nossa homenagem a figuras ilustres da literatura.

O que Gatti (2008) assevera a respeito do dissenso que envolve a FC, parece refletir-se no dia a dia dos professores que costumam – em sua maioria – restringi-la simplesmente àquela empreendida na escola. Como se pode perceber no Quadro 2, abaixo, os participantes da pesquisa revelam através de seus dizeres, haver consonância entre o dito por Gatti e seu entendimento acerca da FC.

Quadro 2: FC e prática docente.

Colaboradores	Você considera a FC importante para a sua prática docente?	De quais atividades de FC você costuma participar?	Quais as que mais contribuem para seu exercício profissional?
Ana Maria	(1) Considero. Sim.	(2) Só dessa mesma.	(3) A que acontece na escola, na escola.
Clarice	(4) Sim, toda, eu penso assim que toda formação, que todo conteúdo ele só vem a contribuir com as nossas práticas, com a nossa formação, com o nosso conhecimento.	(5) Olha, as atividades aqui, continuada, nós participamos de todas.	(6) Isso, de todas. Porque assim, essas atividades elas acontecem num dia letivo, então todos nós temos que participar. Você está se referindo as atividades tipo uma ‘noite cultural’, ou as atividades contínuas da sala continuada.
Nélida	(7) Formação continuada no CEJA? No CEJA? Que você faz normalmente?	(8) A Sala do Educador. A Sala do Educador, esse ano quando eu assumi minhas horas aqui, eu já tinha compromisso no dia da Sala do Educador, então eu não realizei, nem a do Estado, a Sala do Educador, e nem a do município [...].	(9) Contribui bastante. *(Referindo-se a FC do Município, embora em 2017 não a tenha realizado em virtude de conflito de horários)
Lya	(10) Essa formação contínua é essa formação que a gente tem na escola, digamos assim? [...] via Cefapro, Seduc, na escola, penso que não é muito proveitosa, em se tratando de LI.	(11) [...] ultimamente tenho participado da formação contínua, dessa que é oferecida na escola, para os professores da escola [...]	(12) Ela contribui! Para mim, enquanto professora, sim; penso que ela contribui muito. *(Referindo-se a FC que ocorre na escola).

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores apoiados nas entrevistas dos colaboradores da pesquisa.

As respostas acima corroboram o pensamento de que o conceito de FC ainda está muito arraigado àquele que se refere à FC oferecida na escola, como podemos observar nos dizeres das participantes Ana Maria e Lya. Também é a forma mais procurada pela comunidade docente como meio para aperfeiçoamento e desenvolvimento profissional. Dentre as razões para isso talvez estejam o fato de que a

FC está inserida na carga horária de trabalho do professor e a impossibilidade de buscar outras formas de FC devido às jornadas de trabalho as quais está submetida a maioria dos professores, quase sempre duplas ou triplas.

É pertinente destacarmos que, dentre os participantes da pesquisa, as professoras Diná, Ana Maria e Nélida não realizam a FC que acontece no CEJA. Diná tem dois (2) concursos no estado (60 horas) e divide sua rotina de trabalho em três (3) unidades escolares, Ana Maria tem dois (2) contratos, e ambas cumprem a FC em outra unidade escolar em que estão lotadas (escola de ensino regular). Já Nélida é concursada na rede pública municipal na cidade em que reside e a FC do CEJA se choca com compromissos agendados na rede municipal.

Normalmente, tanto os contratos quanto os concursos são de trinta (30) horas, e possibilitam ao professor o acúmulo de duas cadeiras ou dois contratos, simultaneamente. Na perspectiva de um indivíduo alheio a esse contexto, a carga horária “reduzida” tende a ser vista como uma ótima oportunidade de trabalho com garantia de boa remuneração e horários flexíveis. Entretanto, essa visão não corresponde à realidade e, no decorrer do processo, o professor se torna refém dessa conjuntura por ele mesmo criada e, em busca de contingências salariais mais atraentes, dobra ou triplica sua jornada de atividades e recebe uma contrapartida financeira, muitas vezes, desproporcional ao trabalho executado. Ademais, essa sobrecarga de tarefas transforma-se em outra questão impeditiva na procura por diferentes possibilidades de FC fora da escola.

A despeito dessa situação, os professores entendem que a FC é importante para sua prática pedagógica como instrumento de constante aprimoramento profissional e meio para encontrar soluções para as problemáticas cotidianas de sala de aula, e ressaltam a interação entre colegas e a troca de experiências como aspectos altamente positivos. Em geral, o que se depreende dos dizeres dos participantes é que tanto a FI quanto a FC precisam ser significativas. O excerto abaixo da participante Zélia é bastante ilustrativo, nesse aspecto:

(13) Zélia: Eu acho que toda formação ela é importante. Mas ela precisa ser significativa! Eu acho que entre ser importante e ser significativa, tem uma diferença. Muitos temas que são trazidos na formação são para o todo, e nem sempre atende todo mundo. Então é difícil ter uma formação que dê conta de toda a dificuldade ou os entraves que você tem.

Para tornar-se significativa, os participantes acenam para algumas direções: a FC deve ser contextualizada com as especificidades da Educação de Jovens e Adultos (EJA), bem como, para as particularidades da LI e para as diversidades presentes em cada unidade escolar em seu cotidiano. Nesse mesmo entendimento, alicerçam-se as conclusões de Santos, Silva e Ramos (2012, p. 102) que ratificam o tratamento às especificidades como ponto central e produtor nos projetos de FC. Estas assertivas são, inclusive, abordadas por alguns professores como sugestões para melhoria dos projetos de FC na escola, envolvendo aspectos metodológicos (excerto 16) e problemas típicos dessa modalidade como a evasão escolar (excerto 18). Essas preocupações são percebidas nos fragmentos destacados a seguir:

(14) Lya: Em se tratando de LI, essa formação que recebemos via CEFAPRO, SEDUC, na escola, *penso que não é muito proveitosa, em se tratando de LI*. Difícilmente é discutido sobre a questão da língua estrangeira nessa formação.

(15) Cecília: Considerável no sentido que é uma *troca de experiências*. E tem pontos negativos e pontos positivos.

(16) Hilda: *É interessante*. Mas eu acredito se ela fosse *voltada mais para a sala de aula*, eu acredito que ela seria mais interessante, voltada para o aluno, a metodologia, a didática, experiências.

(17) Marina: A da escola é importante porque você está *trabalhando com a realidade da escola*, acaba sendo uma sequência didática: traz os problemas que acontecem na sala de aula para você poder saná-los.

(18) Diná: [...] então não vejo questões relacionadas ao CEJA, mas quando eu fazia, *é importante porque você discute o dia a dia da escola*, no caso, na época quando eu estava fazendo, discutíamos muito a *questão da evasão*, de estar se ligando para o aluno saber o porquê, essas coisas. É importante sim.

(19) Clarice: E como aqui *nós trabalhamos com o CEJA, então não tem específico a formação para isso*, poderia se pensar né, futuramente, de fazer encontros por *áreas do conhecimento* de repente.

(20) Lobato: *É, não contempla a realidade do CEJA*.

(21) Nélide: *Mais direcionada para a área*. [...] voltado para a *realidade do CEJA*.

Diante dessas assertivas, é possível coligir que a FC precisa repensar o caráter reparador e compensatório que lhe tem sido atribuído em virtude de uma FI deficitária (GATTI, 2008). Ela precisa ser pensada para ampliação e aprofundamento de conhecimento, que pode ser construído social, coletiva e colaborativamente, em sintonia com o contexto emergente, na medida em que seus atores desenvolvam uma postura crítico-reflexiva que os capacite a refletir sobre suas próprias práticas pedagógicas, provocando um estreitamento de laços entre teoria e prática. Nesse sentido, Tardif (2014) assevera que:

[...] se o trabalho dos professores exige conhecimentos específicos a sua profissão e dela oriundos, então a formação de professores deveria, em boa parte, basear-se nesses conhecimentos. Mais uma vez, é estranho que a formação de professores tenha sido e ainda seja bastante dominada por conteúdos e lógicas disciplinares, e não profissionais. Na formação de professores, ensinam-se teorias sociológicas, docimológicas, psicológicas, didáticas, filosóficas, históricas, pedagógicas, etc., que foram concebidas, a maioria das vezes, sem nenhum tipo de relação com o ensino nem com as realidades cotidianas do ofício de professor. (TARDIF, 2014, p. 241).

Não obstante esse estreitamento de laços entre teoria e prática, “as teorias deveriam servir para informar e aprimorar práticas e oportunidades” (CELANI, 2016, p. 548), um fator reconhecidamente fundamental para a regulamentação de políticas públicas mais vigorosas para a FC em Mato Grosso foi a criação dos CEFAPROS, que, por sua vez, tem gradativamente, conseguido inserir-se na escola, estabelecendo uma relação dialógica (ainda que não a ideal) e conquistado o apoio dos professores. Contudo, a professora Zélia questiona sobre a parceria CEFAPRO/escola e desabafa:

(22) Zélia: [...] o CEFAPRO é um órgão importante, eu acho que *nós somos privilegiados de ter um centro de formação só para professores*, mas ainda existe, uma certa indisposição nessa parceria né. Porque é interessante, porque eu mesmo falo assim, *‘mas que raio de parceria é essa? que são sempre imposições, faça assim, faça assado’*, isso não é parceria, parceria eu sento junto, eu discuto, eu construo junto com vocês, nós trocamos, então muitas vezes a gente não percebe troca, isso, está, não é para nós, para melhorar a nossa atuação, então eu acho estranho, eu acho que é alguma coisa que eles ainda precisam resolver lá porque isso está mal resolvido [...].

A relação entre o CEFAPRO e as escolas ainda apresenta resquícios de animosidade, mas esse cenário vem sendo desconstruído gradualmente. Contudo, persistem muitos entraves no sistema educacional como um todo, que exigiriam a criação de espaços de reflexão e pesquisa mais abrangentes. É fundamental que as escolas sejam dotadas de condições adequadas para adaptar os projetos de FC, de modo que esses projetos possam ser legitimados e ajustados às necessidades e particularidades de cada unidade escolar. Além disso, é essencial que as instituições de ensino gozem de uma autonomia genuína, permitindo-lhes moldar suas abordagens pedagógicas e de formação de acordo com as realidades locais. Essa autonomia não apenas promoveria um ambiente mais colaborativo entre o CEFAPRO e as escolas, mas também resultaria em práticas educativas mais relevantes e eficazes, que atendam às demandas dos professores e alunos. Assim, a construção de uma relação mais harmoniosa e produtiva entre esses dois polos poderia contribuir significativamente para a melhoria da qualidade educacional no estado.

### **Considerações finais**

Na era contemporânea, onde o conhecimento e a informação circulam com rapidez sem precedentes, a atualização constante tornou-se um requisito essencial para qualquer profissional. No entanto, a informação só se converte em conhecimento quando é compreendida e produz significados para quem a recebe. Assim, o papel da escola é fundamental na construção do conhecimento dos alunos, ajudando-os a transformar a abundância de informações em aprendizado significativo. A FC desempenha um papel crucial nesse processo ao possibilitar que os professores revisitem e aprimorem suas práticas pedagógicas, ajustando-as continuamente às necessidades dos alunos.

O estudo dos projetos de FC desenvolvidos em Mato Grosso para servidores da EB da rede pública estadual entre 2015 e 2017 revela várias inconsistências. Notou-se que as mudanças entre os projetos foram majoritariamente superficiais, limitando-se a aspectos organizacionais e formais, sem abordar de forma mais substantiva os tópicos funcionais e expressivos. O projeto mais ambicioso, o PEFE (2017), embora tenha

continuado em 2018, falhou em atingir seu objetivo de transformar a educação no estado, talvez devido ao seu caráter excessivamente ambicioso e à falta de condições para uma implementação eficaz a médio e longo prazos.

A descontinuidade dos projetos de FC afetou negativamente a formação dos professores, pois a ausência de continuidade comprometeu o desenvolvimento progressivo das práticas pedagógicas e a consolidação de aprendizados. Isso gerou uma execução muitas vezes insatisfatória, na qual a FC foi tratada como uma mera formalidade, desvinculada das reais necessidades e contextos das instituições.

A falta de um entendimento que contemple a realidade e a singularidade locais resultou em projetos de FC que não atenderam adequadamente às demandas específicas das comunidades escolares. Esta desconexão entre as propostas de FC e as realidades locais diminuiu a eficácia das iniciativas e impediu que elas fossem verdadeiramente relevantes e impactantes.

Prática recorrente na política brasileira durante as transições de mandatos em setores governamentais (municipais, estaduais e federais), a reforma de prédios públicos é utilizada como medida para “mostrar serviço”. Utilizamos a metáfora do verniz no título deste artigo para indicar que assim como esse produto é empregado para realçar e enobrecer diversos tipos de superfícies, muitas deliberações tomadas nas políticas públicas, inclusive as educacionais, tendem a se fazer verniz com o intuito de escamotear e revestir de novo, velhos problemas, e, acabam por reforçar a ideia de que, cada vez mais, temos políticas de governo e não de estado, mais comprometidas em compactuar com antigos pilares do sistema vigente do que, propriamente, mobilizadas e preocupadas com a integridade cidadã da população.

Para alinhar teoria e prática na FC, é essencial que os projetos de FC sejam adaptados às realidades locais e às necessidades específicas de cada instituição. Isso implica na valorização do contexto regional e na consideração das demandas da comunidade escolar. Além disso, deve-se promover uma abordagem mais participativa e democrática na elaboração e implementação desses projetos.

Os resultados deste estudo podem contribuir para a melhoria da formação de professores de língua inglesa na EJA ao destacar a importância de desenvolver programas de FC que considerem as particularidades do ensino de inglês nesse

contexto. Implementar ações mais focadas e relevantes para a realidade dos professores e alunos da EJA pode resultar em práticas pedagógicas mais eficazes e um aprendizado mais significativo.

Essas medidas ajudarão a tornar a FC uma aliada poderosa no aprimoramento contínuo das práticas docentes, criando ambientes de aprendizagem mais enriquecedores e provocando novos significados nas práticas pedagógicas.

## Referências

BRASIL. *Resolução nº 2 – 01/07/2015* – Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf&category\\_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192)> Acesso em: 22/03/2018.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dez. de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)*. Introdução. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)*. Língua Inglesa. Ensino Fundamental. (5ª a 8ª séries) Brasília: MEC/SEF, 1998.

CELANI, Maria Antonieta Alba. *Um desafio na Linguística Aplicada contemporânea: a construção de saberes locais*. DELTA [online]. 2016, v. 32, n. 2, p. 543-555. Disponível em: <<http://www.scielo.br>> Acesso em: 14/04/2018.

GADOTTI, Moacir. O projeto político-pedagógico da escola na perspectiva de uma educação para a cidadania. In: GADOTTI, MOACIR (Org.). *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GATTI, Bernadete A. *Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década*. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782008000100006&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000100006&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)> Acesso em: 28/08/2017.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. Tradução de Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época; v. 14).

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. *Orientações Curriculares: Área de Linguagens*. Cuiabá: Gráfica Print, 2012.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. *Orientações Curriculares: Concepções para a Educação Básica*. Cuiabá: Gráfica Print, 2012.

MATO GROSSO. *Sala de Educador – Orientativo 2015*. SEDUC/SAPE/SUFP. Cuiabá, 2015. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/hedermt/sala-de-educador02032015-2>> Acesso em: 20/04/2019.

MATO GROSSO. *PORTARIA Nº 161/2016/GS/SEDUC/MT*. Disponível em: <<http://www2.seduc.mt.gov.br/legislacao>> Acesso em 20/04/2019.

MATO GROSSO. *Pró-Escolas Formação na Escola (PEFE) – Orientativo 2017*. SEDUC/SAPE/SUFP. Cuiabá, 2017.

RESENDE, Viviane de Melo. *Análise de Discurso Crítica e Etnografia: o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, Sua Crise e o Protagonismo Juvenil*. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

SANTOS, Leandra Ines Seganfredo; SILVA, Lucineide; RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. *Formação continuada em Mato Grosso: análise de documentos orientativos do programa/projeto sala de professor/educador*. ASEL: v. 17, n. 1 (2012). p. 80-105. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/actas/article/view/15557/8897>> Acesso em: 26/03/2018.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, ILMA PASSOAS DA (Org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papirus, 1998. p. 11-35.

Recebido em 17/07/2024

Aprovado em 09/09/2024