

ROMEU DONATTI

**FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA DOS CENTROS
DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DAS REGIÕES NORTE E
NOROESTE MATO-GROSSENSSES: POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES
DOS MULTILETRAMENTOS**



ROMEU DONATTI

FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA DOS CENTROS
DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DAS REGIÕES
NORTE E NOROESTE MATO-GROSSENSSES: POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES
DOS MULTILETRAMENTOS

UNEMAT
Universidade do Estado de Mato Grosso
Carlos Alberto Reyes Maldonado



Cáceres - MT
2022

PRODUÇÃO EDITORIAL
EDITORA UNEMAT 2022

Copyright do autor, 2022.

A reprodução não autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

Editora: Maria José Landivar de Figueiredo Barbosa

Arte da Capa: Romeu Donatti

Capa Final: Adenilza de Oliveira Campos

Diagramação: Adenilza de Oliveira Campos

D677f Donatti, Romeu.

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 / Romeu Donatti. – Cáceres: UNEMAT Editora, 2022.


163 p. ; il.

ISBN 978-65-86866-77-3

1. Jovens e Adultos – Educação. 2. Parâmetros Curriculares. 3. Projeto Político Pedagógico. 4. Professores – Formação. 5. Língua Inglesa – Professores. I. Título. III. Título: possíveis contribuições dos multiletramentos.

CDU 377.8:811.111(817.2)

Ficha catalográfica elaborada pelo bibliotecário Luiz Kenji Umeno Alencar – CRB1 2037.

 <p>UNEMAT Universidade do Estado de Mato Grosso Carlos Alberto Reyes Maldonado</p> <p>Reitor Rodrigo Bruno Zanin</p> <p>Vice-reitora Nilce Maria da Silva</p>	<p>EDITORA UNEMAT</p> <p>Conselho Editorial Presidente Maria José Landivar de Figueiredo Barbosa</p> <p>Conselheiros Ana Maria de Lima • Carla Monteiro de Souza • Célia Regina Araújo Soares Lopes • Denise da Costa Boamorte Cortela • Fabiano Rodrigues de Melo • Ivete Cevallos • Judite de Azevedo do Carmo • Jussara de Araújo Gonçalves • Maria Aparecida Pereira Pierangeli • Milena Borges de Moraes • Teldo Anderson da Silva Pereira • Wagner Martins Santana Sampaio</p> <p>Suplentes André Luiz Nonato Ferraz • Graciela Constantino • João Aguilar Massaroto • Karina Nonato Mocheuti • Maria Cristina Martins de Figueiredo Bacovis • Nilce Maria da Silva • Ricardo Keich Umetsu • Sérgio Santos Silva Filho</p> <p>Av. Tancredo Neves, 1095 – Cavalhada III – Cáceres-MT – CEP 78217-900 – Fone: (65) 3221-0023 – editora@unemat.br – www.unemat.br</p>
--	--

Todos não terão acesso à educação enquanto todos – educadores e não-educadores, Estado e sociedade civil – não se interessarem por ela. A educação para todos supõe todos pela educação.

Moacir Gadotti

AGRADECIMENTOS

A Deus, com quem sempre posso contar, o melhor amigo de todas as horas, o amparo diante de qualquer inquietude;

À minha família, pelo amor e incentivo;

À minha orientadora, professora Dra. Leandra Ines Seganfredo Santos, exemplo inspirador de dedicação, profissionalismo, bom humor e que me ajudou imensamente a cumprir essa jornada com conhecimento e sabedoria;

Aos membros da banca, professoras Dra. Juliana Reichert Assunção Tonelli e Dra. Olandina Della Justina que, gentilmente, aceitaram o convite para participar do processo de qualificação e defesa, leram cuidadosamente minha dissertação e contribuíram significativamente para a realização do meu trabalho. Minha gratidão!

Aos amigos e colegas do CEJA Benedito Sant'ana da Silva Freire pelo carinho e apoio;

Aos amigos com que a vida me presenteou: os de perto, os de longe, os mais recentes e os mais antigos. Cada um de vocês faz parte da minha história e sem vocês a vida seria um tanto insossa;

Aos quatorze professores dos sete CEJAs visitados, pela imensa colaboração nas entrevistas, atendendo-me pronta e gentilmente;

A todos os profissionais dessas escolas que me receberam carinhosamente durante as visitas;

Aos alunos do Projeto de Inserção Social (Curso Básico de Língua Inglesa) desenvolvido durante o Mestrado em parceria com a UNIPOP/Casa Brasil, obrigado pela colaboração e incentivo;

Aos queridos professores das disciplinas do Mestrado: Cristinne, Juliana, Mourivaldo, Neusa, Olandina e Tânia;

A todos os meus colegas de turma do Mestrado – especialmente os dos estudos linguísticos – Sara, Graci, Maria, Regina, Monalliza, Jackeline, Leandro, Josilene e Andressa;

A todas as amigadas que floresceram no Mestrado: professores e colegas, com os quais compartilhei conhecimentos, dúvidas, alegrias, inquietações, questionamentos e tantos outros sentimentos que resultaram em momentos inesquecíveis.

Muito obrigado!!!

DEDICATÓRIA

À minha mãe Assunta, a meu pai Luiz (in memoriam)
e a meus irmãos – Jaci, Gilmar, Eliana e Jurandir.
Meus amores!

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AAE: Apoio Administrativo Educacional

ADEPE: Avaliação Diagnóstica do Ensino Público Estadual

BEC: Batalhão de Engenharia e Construção

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CDCE: Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar

CEB: Câmara de Educação Básica

CEE: Conselho Estadual de Educação

CEFAPRO: Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica

CEJA: Centro de Educação de Jovens e Adultos

CEP: Comitê de Ética em Pesquisa

CES: Câmara de Educação Superior

CNE: Conselho Nacional de Educação

DCN: Diretrizes Curriculares Nacionais

FORMALIN: Práticas Docentes e Formação: mapeamento e análise do processo formativo e do fazer docente dos professores da área de linguagens do ensino público estadual das Regiões Norte e Noroeste Mato-Grossenses

GEPLIAS: Grupo de Estudos e Pesquisa em Linguística Aplicada e Sociolinguística

GNL: Grupo Nova Londres

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INCRA: Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS: Língua Brasileira de Sinais

NDPE: Núcleo de Desenvolvimento Profissional na Escola

NEP: Núcleo de Educação Permanente

OC: Orientações Curriculares

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais

PDI: Plano de Desenvolvimento Institucional

PEF: Programa Pró-Escolas Formação

PEFC: Pró-Escolas Formação no CEFAPRO

PEFE: Pró-Escolas Formação na Escola

PEIP: Projeto de Estudos e Intervenção Pedagógica

PNE: Portador de Necessidades Especiais

PPC: Projeto Pedagógico de Curso

PPI: Projeto Pedagógico Institucional

PPP: Plano Político-Pedagógico

PROFTAAE: Projeto de Formação Contínua dos Profissionais Técnicos e Apoio Administrativos Educacionais

PSE: Projeto Sala de Educador

ROP: Regras de Organização Pedagógica

SEDUC: Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer

SINAES: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

TAE: Técnico Administrativo Educacional

UFMT: Universidade Federal de Mato Grosso

UNE: União Nacional dos Estudantes

UNEMAT: Universidade do Estado de Mato Grosso

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Número de matrículas na EJA em MT entre 2013 e 2017	28
Quadro 02 – CEJAs criados em Mato Grosso.....	30
Quadro 03 – Cotejamento entre os projetos de FC em Mato Grosso	62
Quadro 04 – CEJAs pesquisados	87
Quadro 05 – Síntese dos dados nos CEJAs	95
Quadro 06 – Perfis dos sujeitos.....	97
Quadro 07 – Síntese temática dos dizeres de cada sujeito	100
Quadro 08 – Agrupamento dos temas evidenciados pelos sujeitos	100
Quadro 09 – Respostas à pergunta nº 28 do QOL.....	105
Quadro 10 – Respostas dadas à pergunta nº 21 do roteiro.....	110
Quadro 11 – Pergunta nº 8 do QOL e respectivas respostas	114
Quadro 12 – Pergunta sobre o estudo da EJA na FI.....	114
Quadro 13 – Respostas à pergunta nº 29 do QOL	118
Quadro 14 – Respostas à pergunta nº 36 do QOL	127

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa dos CEFAPROs.....	88
Figura 2 – Legenda do Mapa dos CEFAPROs	88

CONVENÇÕES PARA TRANSCRIÇÕES

Os nomes dos professores entrevistados são homenagens a escritores brasileiros, portanto, fictícios. No capítulo 4, onde há transcrição de falas, utilizei-me de sinais convencionais ortográficos da Língua Portuguesa como vírgula (,), ponto (.), ponto de interrogação (?), ponto de exclamação (!), somados aos mencionados a seguir:

...: pausa pequena

(+): pausa longa

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

[]: alteração de voz

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

(~): hesitação, pausa para a elaboração de uma ideia/um pensamento (humm, hã)

(?): dúvida, incerteza

(=): consentimento (ahã, uhum)

(Rs): Risos

(ênfase): aparece logo após uma palavra e/ou frase pronunciada em tom acentuado durante a entrevista

Trechos negritados: ênfase do pesquisador aos termos utilizados para análise ou para reforçar pontos de análise.

SUMÁRIO

1	PREFÁCIO	13
2	INTRODUÇÃO	18
3	TECENDO O REFERENCIAL TEÓRICO	23
3.1	A Educação de Jovens e Adultos no Brasil: uma perspectiva histórica	26
3.1.1	A Educação de Jovens e Adultos em Mato Grosso: reflexos e constatações	28
3.1.2	A (in)evolução dos CEJAs	31
3.2	Os documentos orientativos: o que dizem?	34
3.2.1	Os Parâmetros Curriculares Nacionais: principais diretrizes	35
3.2.2	Orientações Curriculares de Mato Grosso: ampliando olhares	38
3.2.3	A Educação de Jovens e Adultos concebida como diversificação de modalidades no Ensino Médio de acordo com os PCN e as OC: convergências	39
3.2.4	O Projeto Político Pedagógico da escola: um espaço de construção coletiva	41
3.3	A formação docente: (des)alinhamento entre o prescrito e o real	43
3.3.1	A formação inicial: da euforia ao cataclismo	44
3.3.2	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Letras	49
3.3.3	Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada	50
3.3.4	A formação continuada em Mato Grosso: os anos de 2015, 2016 e 2017 em foco	53
3.3.4.1	O ano de 2015: O Projeto Sala de Educador (PSE)	56
3.3.4.2	O ano de 2016: O Projeto de Intervenção Pedagógica (PEIP)	58
3.3.4.3	O ano de 2017: Pró-Escolas Formação na Escola (PEFE)	61
3.4	Situacionalidade da Língua Inglesa atualmente e a formação do professor de LI	64
3.4.1	Ensino de Língua Inglesa: revisão da literatura	65
3.4.2	A Língua Inglesa nos documentos prescritivos: um panorama dos PCN e das OC	65
3.4.3	Os conceitos de ‘língua franca, adicional, global e mundial’	67
3.5	Das imagens do professor de Língua Inglesa e sua formação	69
3.5.1	O Professor pesquisador	70
3.5.2	O professor crítico-reflexivo	71
3.5.3	O professor técnico	72
3.5.4	O professor protagonista	73
3.5.5	O professor como agente de letramento	74
3.6	O percurso do letramento aos multiletramentos	75
3.6.1	Os multiletramentos e a escola/sala de aula	77
4	O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	81
4.1	Do interesse pelo tema	81

4.2	O caráter qualitativo-interpretativista da pesquisa.....	82
4.3	Os instrumentos de geração e de coleta de dados	84
4.4	Os passos para a organização das atividades de geração e de coleta de dados.....	86
4.5	Perfis das escolas selecionadas para a pesquisa e uma breve contextualização de cada município: um panorama dos CEJAs das Regiões Norte e Noroeste Mato-Grossenses	87
4.5.1	Os CEJAs da Região Noroeste.....	88
4.5.1.1	O CEJA José Dias - Juara.....	89
4.5.2	Os CEJAs da Região Norte	89
4.5.2.1	O CEJA Ariosto da Riva – Alta Floresta	90
4.5.2.2	O CEJA Cleonice Miranda da Silva – Colíder	90
4.5.2.3	O CEJA José de Alencar – Lucas do Rio Verde	91
4.5.2.4	O CEJA Luíza Miotto Ferreira – Matupá	92
4.5.2.5	O CEJA Benedito Sant’ana da Silva Freire – Sinop.....	93
4.5.2.6	O CEJA Arão Gomes Bezerra – Sorriso	94
4.6	Sujeitos da pesquisa.....	95
4.6.1	Perfis dos sujeitos	97
4.7	Procedimentos de análise	98
5	DOBRANDO AS PONTAS DA COLCHA DE RETALHOS	103
5.1	O binômio teoria e prática e as especificidades formativas na FI	104
5.2	A FC dentro e fora da escola: suas características e possibilidades.....	109
5.3	Docência em EJA: do saber ao sabor.....	113
5.4	Docência e identidade profissional	116
5.5	Docência em LI: entre a importância de seu estudo e os pré-conceitos circulantes....	117
5.6	Docência e a pedagogia dos multiletramentos: diálogos possíveis	122
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	129
	REFERÊNCIAS	135
	APÊNDICE A – Roteiro para as entrevistas	145
	APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	147
	APÊNDICE C – Matrizes Curriculares dos CEJAs (2009-2018).....	149
	APÊNDICE D – Fotos dos CEJAs visitados.....	151
	ANEXO A – Questionário On-line aos docentes de Língua Estrangeira	152
	SOBRE O AUTOR.....	164

PREFÁCIO

(DES) CONTINUIDADES: REFLEXÕES CONCERNENTES À

FORMAÇÃO DOCENTE E À EDUCAÇÃO

É preciso reconhecer nossas próprias ignorâncias, acertos e desacertos.

[...] precisamos fazer um esforço para entender o que não entendemos e sem querer entender tudo. Entender que o não entendimento faz parte do entendimento. [...] evitar esse desejo de olhar para o saber como posse.

(Ferraz; Duboc; Menezes de Souza, 2020)

Sinto-me honrada e agradecida pelo convite para apresentar este e-book, pois fazer um prefácio de uma obra contemplada por edital de seleção para a publicação de livro dos cursos de Pós-graduação *Stricto Sensu* da Universidade do Estado de Mato Grosso é uma grande responsabilidade. Ademais, trata-se de um estudo orientado por mim, cujo autor, além de exímia competência docente já demonstrada ao longo de anos de atuação em contextos públicos e privados, reverbera-se, aqui, como pesquisador comprometido com a área profissional a que se dedica.

Deste modo, tenho a missão de apresentá-la ao/a futuro/a leitor/a de forma a angariá-lo/a, para que seja convencido/a a ler. Aceitei-a, pois, com satisfação.

A releitura deste trabalho, após alguns anos decorridos da orientação, desenvolvimento e defesa da dissertação¹ no Programa de Pós-graduação em Letras, e agora, no formato de livro, suscitou-me algumas (novas) reflexões sobre temas fulcrais que me são caros, dentre eles: formação docente; formação do/a professor/a pesquisador/a; educação de jovens e adultos; políticas públicas para a educação brasileira; e o ensino e aprendizagem de línguas.

Entendo que o/a professor/a tem um papel fundamental na formação do cidadão. Destarte, o primeiro deles, que também é abordado por Donatti, é sobre a sempre atual e pertinente discussão acerca da formação inicial e continuada de docentes. Sabiamente, para sustentar suas reflexões, o autor evoca colaborações de importantes teóricos que têm se dedicado ao estudo e pesquisas acerca desta temática, como Gatti (2008), Imbernón (2011), Tardif (2014), dentre inúmeros outros que poderiam ser citados. Como ele bem afirma neste livro, transformações de ordem econômica, cultural, tecnológica, social e histórica – e, mais recentemente, pandêmicas, eu acrescento – têm permeado a sociedade, afetando as relações sociais, os sujeitos, a formação de professores e os espaços escolares. Obviamente, isso requer constantes estudos e debates que evidenciem novos cenários. Sua pesquisa desvelou desarmonia entre o prescrito e o real, uma vez que, por exemplo, a

¹ A dissertação 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” está disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1MlXcZlekRIWRqZa7vdTDL1hJWzsbCY7a/view>

graduação dos colaboradores não previu formação teórico-metodológica específica para a educação de jovens e adultos. Outrossim, muitas vezes, a formação continuada desenvolvida com/para os professores é aquém das realidades locais da escola e da disciplina de língua inglesa.

De fato, conforme apontam Soares e Peña (2022), embora tenham sido criados e desenvolvidos Seminários Nacionais de Formação de Educadores de Jovens e Adultos, no período de 2006 a 2015, tendo como um dos propósitos a análise de políticas em torno da formação de educadores da Educação de Jovens e Adultos (EJA), e, apesar dos avanços reconhecidos, ainda existem deficiências teórico-práticas que promovam a realização de políticas públicas voltadas para esses fins.

Ao propor-se a desenvolver um estudo que prevê a análise e compreensão de aspectos da formação de professores de língua inglesa de sete Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs) localizados em Mato Grosso e investigar se as práticas pedagógicas resultantes dessa formação contribuem para a concretização dos multiletramentos na escola, e fortalecem uma formação voltada à criticidade e à cidadania, Donatti, amparado em Bortoni-Ricardo (2008), embrenha-se pelos encantadores e desafiadores caminhos da pesquisa acadêmica e descobre-se professor-pesquisador de seu fazer docente. Dessa forma, imbricado ao primeiro tema, tem-se o segundo, o desenvolvimento da formação em uma perspectiva investigativa.

Partícipe assíduo e dedicado do Grupo de Estudos e Pesquisa em Linguística Aplicada e Sociolinguística (GEPLIAS), auxiliou na construção de um questionário *on-line*, um dos instrumentos de coleta de dados usados pelo grupo de pesquisadores do projeto “Práticas Docentes e Formação: mapeamento e análise do processo formativo e do fazer docente dos professores da área de linguagens do ensino público estadual das regiões norte e noroeste mato-grossenses”, aprovado em edital induzido e fomentado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso, do qual Donatti fez parte, com seu estudo, e este livro caracteriza-se como um dos resultados obtidos. Além dos dados provenientes do questionário, lançou mão de entrevistas semiestruturadas com 14 professores que trabalhavam nesses CEJAs. No decorrer das visitas às escolas, realizou observação simples, estudou o Projeto Político Pedagógico e elaborou um diário de pesquisa. Realizou, ainda, estudo de documentos relacionados à educação básica e à formação em nível superior.

O próprio Donatti afirma nesta obra

que pesquisar, escrever e falar sobre o CEJA foi igualmente um desafio e uma satisfação. Satisfação, pois esse espaço tem sido a minha ‘casa’ desde 2009 e porque representa parte significativa do que sou como pessoa e profissional. Tornou-se um desafio, à medida em que necessitei ‘afastar-me’ do vínculo afetivo que tenho por essa instituição no intuito de realizar essa pesquisa, empreendendo um olhar científico, portanto mais apurado e menos emotivo. (DONATTI, nesta obra).

Concernente ao papel do professor pesquisador, destaco a importância de Programas de Pós-graduação na área de Letras para a formação do docente e o desenvolvimento da educação

básica. Essa obra demonstra isso por trazer discussões teórico-práticas profícuas e partem do “chão da escola”, nas palavras de Nóvoa (2009), ou seja, dos corredores e das salas de aulas de ensino fundamental e vão para as universidades. O caminho percorrido por essa pesquisa vai ao encontro dos objetivos do Programa de Pós-graduação em Letras (PPGLEtras) da UNEMAT, uma vez que se dedicou ao estudo de teorias e usos da linguagem na relação sujeito e sociedade, com ênfase no contexto linguístico-cultural da Amazônia, a partir da formação docente e do ensino e aprendizagem de línguas, contribuindo, desta forma, para o aprofundamento das investigações e intensificando a produção científica articulada e produzida pelos docentes e mestrandos. Sem sombra de dúvidas, Donatti foi capaz de estudar o fenômeno em âmbito global para incidir na releitura do contexto regional.

O terceiro tema adentra na educação de jovens e adultos como uma minoria contemplada de um grande número que merece atenção. No que diz respeito à educação a esse público, é impossível deixarmos de citar Freire, cujo conceito de “leitura de mundo” foi fundamentação necessária e permeou o espírito da pesquisa desde a concepção do instrumento até as análises finais dos registros. Segundo Freire (1989), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Com tal afirmação, o autor revela que o mundo que se movimenta para o sujeito em seu contexto é resultado da percepção de uma série de coisas, de objetos, de sinais, de atos, de pensamentos, de culturas em que a compreensão acontece por meio da relação com o concreto, consigo mesmo e com seus pares. É nesse viés que Donatti afirma:

Os CEJAs transformaram e continuam transformando a vida de centenas de estudantes que por seus bancos escolares passaram/passam, oferecendo-lhes conhecimento sistematizado e a construção de atitudes reflexivas que possibilitam a esses educandos, a sua interação com a realidade em que vivem, tornando-os sujeitos de sua própria história e da história de seu tempo, possibilitando-lhes, dentre outras coisas, uma melhoria na qualidade de vida. (DONATTI, nesta obra).

A visão de Donatti vai ao encontro do que Satyro afirma. Para este autor, olhar para os alunos da Educação de Jovens e Adultos pode assumir, simultaneamente, uma postura afetiva e política. Por política, aquela postura que se refere às ideias de **Freire, para quem** toda educação tem viés político, pois trata das relações de poder e suas formas de manutenção ou transformação. Já a afetiva, ampara-se em **Arroio (2011)** que, inspirado na pedagogia de Freire, ver os alunos como oprimidos é uma visão mais politizada do que “vê-los como pobres, preguiçosos ou violentos, ou como fracassados ou atrasados” (SATYRO, 2022, citando **ARROYO, 2011, p. 40**). Satyro pondera, ainda, que uma visão afetiva e política sobre esses alunos reconhece as engrenagens da opressão social e recusa o ‘ângulo da lacuna’. Para ele, essa perspectiva, orienta o olhar do educador para o que, em sua opinião, pode faltar ao aluno.

Outro tema que emerge no estudo diz respeito às políticas públicas para a educação brasileira. Donatti registra mudanças negativas ocorridas na proposta curricular e pedagógica dos CEJAs, criados em Mato Grosso a partir de 2008, com o objetivo principal de ‘resgatar’ parcela

importante de jovens e adultos que estava ‘esquecida’ pelo poder público. Dentre elas, substituindo o atendimento da modalidade por área do conhecimento por disciplina/carga horária/etapa. Ademais, denuncia o autor que trocas de governo favoreceram um processo que descaracterizou a proposta ‘inclusiva’ dos CEJAs, promovendo uma ‘corrida do ouro em busca das horas restantes para a certificação’, suplantando uma educação de qualidade e privilegiando dados quantitativos.

Se por um lado, Donatti assevera, neste livro, “o recrudescimento de políticas públicas de valorização da educação de jovens e adultos nos CEJAs, e para além deles, é um fator que, se tomado com seriedade, pode desencadear movimentos genuinamente emancipatórios nos alunos dessas instituições educativas”, e ainda, de que o Estado “precisa efetivar políticas públicas educacionais realmente pensadas como políticas de Estado, a médio e longo prazo em benefício de todos os cidadãos, ao estreitar o diálogo com a sociedade civil e as universidades, para que não provoquem rupturas e descontinuidades à medida em que os membros dos poderes se alternem nos cargos”; por outro lado, como ele mesmo diz, “parece que essa modalidade de ensino está destinada novamente a frequentar os porões do sistema educacional”.

Quando redijo estas palavras, mais uma vez, sobressaem-se “políticas de governo” em que, lamentavelmente, todos os CEJAs, ou foram extintos ou passaram para a condição de Escola Estadual de Desenvolvimento Integral da Educação Básica (EEDIEB), desde janeiro de 2021. Uma EEDIEB funciona como escola de ensino regular (anos finais do Ensino Fundamental) nos períodos matutino e vespertino e no período noturno há a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Parece-me que, em vão são as palavras “É preciso lutar para que os avanços obtidos para essa modalidade não retrocedam e que os direitos conquistados sejam respeitados e mantidos” (DONATTI, nesta obra).

No que concerne ao ensino e à aprendizagem de língua inglesa e os multiletramentos, Donatti ampara-se, dentre outros estudiosos, em Rajagopalan (2003), Leffa (2015) e Rojo (2009; 2013; 2015). A leitura deste livro permitirá a compreensão de incompletude da formação, de forma que os professores reconhecem a importância de respeitarem os tempos e os espaços dos alunos da EJA, a fim de constituírem suas práticas em momentos de promoção de uma educação mais crítica ao utilizarem o conhecimento em LI como ferramenta para o alcance desse objetivo e referendando-a como a língua franca. O estudo mostra que, a despeito das inúmeras dificuldades peculiares ao contexto escolar, os professores de língua inglesa têm conseguido contribuir para a promoção de diferentes níveis de letramento inseridos na teoria dos multiletramentos, ao lançarem mão de estratégias diversificadas apresentando práticas pedagógicas desejáveis em dado momento e formas cristalizadas de ensinar, em outros. Todavia, como afirmam mais recentemente Duboc e Menezes de Souza (2021), há uma necessidade de se afastar o conceito de multiletramentos de um uso hegemônico específico para que a produção de saberes locais possa inibir a universalização e a metodologização do conceito.

Este belo trabalho, acima de tudo, lança um olhar ético, crítico, plural e democrático para os temas abordados e contribui para alicerçar ainda mais as constantes ressignificações necessárias de serem feitas sobre eles.

Encerro, deixando o convite ao/à leitor/a para que se deleite com a leitura desta obra, levando em consideração a riqueza, a amplitude e a magnitude das contribuições para a educação e para a pesquisa científica.

Referências

DUBOC, A. P.; SOUZA, L. M. Menezes de. Desprendimento, multiletramentos e o repensar dos estudos sobre letramento. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. n. 21, v. 2, abr-jun. 2021, <https://doi.org/10.1590/1984-6398202117998>. Acesso em: 10 jun. 2022.

FERRAZ, D.; DUBOC, A. P.; MENEZES DE SOUZA, L. M. Pesquisas, políticas e práticas educacionais em curso: conversa com Ana Paula Duboc e Lynn Mario Menezes de Souza sobre heterogeneidade e normatividade. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 59, n. 3, p. 2330-2355, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8660014>. Acesso em: 10 jun. 2022.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo, Autores Associados, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 20. ed. São Paulo, Paz e Terra, 2001.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

SATYRO, D. Afetividade e agenciamento no ensino de inglês para a Educação de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. n. 22, v. 1, 2022, <https://doi.org/10.1590/1984-6398202218360>. Acesso em: 11 jun. 2022.

SOARES, L.; PEÑA, M. V. G. Formación de Educadores de Jóvenes y Adultos en Brasil: análisis y perspectivas desde los Seminarios Nacionales. DOSSIER - Educación de Jóvenes y Adultos: políticas y procesos educativos democráticos. **Educ. rev.** n. 38, 2022. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.82104>. Acesso em: 14 jun. 2022.

Profa. Dra. Leandra Ines Seganfredo Santos

Sinop, Mato Grosso, junho de 2022.

INTRODUÇÃO

A Carta Magna (1988) que alinhava as disposições gerais para a organização da sociedade e o funcionamento do Estado brasileiro, cuja supremacia se estabelece perante outros documentos prescritivos, garante, em seu texto, no Capítulo III (Da Educação, da Cultura e do Desporto), conforme redação dada pelo Artigo 205, **a educação como direito de todos os cidadãos e como dever da família e do Estado.** (Grifo meu)

Por sua vez, o Artigo 206 elenca os princípios pelos quais o ensino deve se pautar para que esse direito seja legitimamente assegurado, dentre os quais ressalto:

[...]

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
(Grifo meu)

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; (Grifo meu)

[...]

V - valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União; (Grifo meu)

Isso posto, percebo, porém, que entre o prescrito pelas linhas da lei e o que se vivencia, há um grande fosso separando tais acepções e na perspectiva de compreender esses fenômenos é que se volta este trabalho ao analisar a formação do professor de Língua Inglesa (LI), nos níveis inicial e contínuo dos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs) das Regiões Norte e Noroeste Mato-Grossenses, os desafios e as implicações relacionados aos multiletramentos na vida dos educandos dessa modalidade de ensino e no contexto social atual da pós-modernidade.

Procuro evidenciar se o direito desses alunos à educação, ao manter princípios basilares como a liberdade, a diversidade e o pluralismo de ideias, consegue ser efetivado nesse caldeirão multicultural que é o CEJA, bem como perceber se a formação dos professores lhes assegura a valorização profissional.

Na tessitura deste texto, os pressupostos da Linguística Aplicada (LA) que, em diálogo com outras ciências (Sociologia, Filosofia, Antropologia, por exemplo), têm fornecido consistentes subsídios e instrumentos para o entendimento dos fenômenos relacionados à linguagem, são mecanismos exponencialmente úteis para a realização desse empreendimento.

Para este estudo, tomo a concepção de linguagem considerada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Médio (EM) (BRASIL, 1999, p. 32-33) que a definem como “capacidade humana de articular significados coletivos em sistemas arbitrários de representação, que são

compartilhados e que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido.” É a capacidade eminentemente humana de produzir, articular, desenvolver e compreender a língua e outras manifestações, como a pintura, a música e a dança.

A definição de língua² também encontra correspondência nos PCN do EM (BRASIL, 1999, p. 125), ao afirmarem que “a língua é produto humano e social que organiza e ordena de forma articulada os dados das experiências comuns aos membros de determinada comunidade linguística”.

A respeito da linguagem, concordo com Rajagopalan (2003) quando afirma que a língua concebida apenas como um produto natural dificulta a compreensão das questões resultantes desse ponto de vista e acrescenta que ela é, outrossim, “um fato social, produto de ações de seres humanos organizados em comunidades” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 16).

Nesse sentido, Tomazi (2010) assevera que, da mesma forma que o indivíduo atua na vida da sociedade, a sociedade também age na vida do indivíduo e, nessa relação complexa e plena de imbricações, no contexto das relações sociais, surge a língua como uma construção social e cultural que se organiza a partir do uso dela, considerando-se variáveis de tempo e espaço.

Hall (2015) lança seu olhar sobre essa questão e reflete a respeito da noção do sujeito sociológico e destaca que “[...] a identidade é formada na ‘interação’ entre o ‘eu’ e a sociedade. O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o ‘eu real’, mas esse é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais ‘exteriores’ e as identidades que esses mundos oferecem” (HALL, 2015, p. 11).

Paiva (2011a, 2011b) apoiada pela Teoria do Caos e da Complexidade de Larsen-Freeman (1997) tem definido a língua(gem) como um “sistema dinâmico não linear e adaptativo, composto por uma interconexão de elementos bio-cognitivo-sócio-histórico-culturais e políticos que nos permitem pensar e agir na sociedade, por entender que a língua não é apenas um conjunto de estruturas gramaticais” (PAIVA, 2014, p. 144). Ainda segundo a autora, ao conjunto complexo e organizado de forma sistêmica de determinados elementos (sons e gestos), denominamos de língua a partir da qual realizamos a comunicação.

Brito (2013, p. 63) também se aproxima desse entendimento quanto ressalta que “a língua que utilizamos nos dá um sentido de identidade.”

Assim, como se vê em Koch (2000, p. 9), temos a linguagem: a) como representação do pensamento; b) como instrumento de comunicação e c) como forma de construção de interação. E, a partir do pressuposto de que a língua é uma construção social e cultural, de que há reciprocidade nessa relação (língua/sociedade) e de que ela nos constitui como traço identitário marcante, a escolha da temática “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” para esta pesquisa, surge do interesse em conhecer as práticas desenvolvidas pelos professores de LI na escola e do desejo de analisar as possíveis implicações que a aprendizagem dessa língua podem

² As línguas podem se manifestar de forma oral ou gestual, como a Língua Brasileira de Sinais (Libras).

ocasionar na vida dos educandos, inseridos em diferentes contextos, com vistas a desencadear movimentos contemplados pela pedagogia dos multiletramentos.

O olhar, assim, recai sobre a formação dos professores de LI que atuam nos CEJAs, com base no pressuposto de que a referida língua, segundo a concepção de Ortiz (2006), não é global, mas sim mundial, e sua aprendizagem pode, consoante os PCN do Ensino Fundamental (EF) (BRASIL, 1998, p. 15), “aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e cidadão”, uma vez que “as línguas não são códigos e estruturas linguísticas estanques e fechadas, mas formas significantes sujeitas à indeterminação, polissemia e ampliação de sentidos.”

Retomando o texto legal da Constituição Federal de 1988, seu artigo 205 que estabelece: A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Grifo meu).

Diante de tais preceitos, na condição de profissional da área de Letras, atuante no ensino de LI há cerca de 20 anos, evidencio como esse idioma está inserido fortemente no nosso cotidiano, bem como a importância de compreender esse fenômeno linguístico com o intuito de demonstrar que a LI também pode contribuir consideravelmente para a aquisição de outros graus de letramento.

Primeiramente, é preciso perceber que certas mudanças ou descontinuidades históricas são resultado de decisões, ligadas a determinados interesses, vinculados a divergentes linhas filosóficas, ideológicas, sociais e políticas. A partir de então, o passo seguinte consiste em buscar as causas externas ao sujeito, mas que estão inter-relacionadas e têm implicações diretas e decisivas sobre ele. É necessária a compreensão do fenômeno para que nele se possa intervir e inferir.

Nesse contexto, deparo-me com um leque de desafios trazidos por um ambiente educacional altamente complexo sob qualquer ponto de vista. De um lado, há os professores que precisam saber lidar com uma gama de adversidades, demandas e exigências a fim de ‘cumprir’ com seu papel catalisador; e de outro, os alunos dos CEJAs, ávidos para recuperar o ‘tempo perdido’ pela ausência do contato com a escola, em cujo cenário escolar/social, está presente a LI, como língua mundial, capaz de fornecer subsídios e muitas possibilidades para a consolidação dos multiletramentos.

Nessa perspectiva, a pesquisa aqui apresentada decorre do mapeamento e análise da formação docente (em âmbito inicial e contínuo) dos professores de LI que atuam nos CEJAs na rede estadual de ensino público das Regiões Norte e Noroeste Mato-Grossenses, com vistas a compreender os desafios e as possíveis contribuições dos multiletramentos em sala de aula.

Para tal propósito, foi necessário discorrer sobre alguns temas considerados essenciais, a saber:

a) o estudo dos documentos orientativos para a LI, tais como os PCN (1998) e as Orientações Curriculares (Concepções para a Educação Básica (EB), Área de Linguagens e Diversidades Educacionais, 2012) para Mato Grosso (OC/MT); e os documentos prescritivos acerca da formação em nível superior – as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (2015) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Letras (2001) – e no âmbito escolar o

Projeto Político-Pedagógicos (PPP) das escolas pesquisadas no sentido de evidenciar os caminhos teórico-metodológicos desenvolvidos para o ensino desta língua.

b) a identificação nos processos formativos do professor de LI – formação inicial (FI) e formação contínua (FC) – da incorporação (ou não) das teorias estudadas durante a graduação e nos projetos de FC às suas práticas docentes, e se é possível perceber por meio dos dizeres dos professores, a presença dos multiletramentos recomendáveis na sociedade contemporânea nas aulas de LI com vistas à formação humana dos alunos, ao considerar o papel inclusivo da educação de jovens e adultos (EJA).

A organização da proposta investigativa resulta de minhas observações como professor de LI em um CEJA no Município de Sinop-MT. Tenho percebido que os alunos apresentam considerável heterogeneidade de perfis: alguns são oriundos do ensino público regular (os mais jovens, que geralmente reprovaram mais de uma vez e, conseqüentemente, apresentam uma relação faixa etária/série inadequada), e outros que não frequentaram a escola nas fases da infância e da adolescência, por razões diversas e estiveram fora dela por muito tempo.

A proximidade dessa situação despertou-me para a necessidade de investigar e discutir sobre o processo ensino-aprendizagem de LI e de que maneira a formação docente (inicial e também contínua) dos professores que atuam com esta disciplina pode interferir em suas práticas pedagógicas, a fim de efetivar uma aprendizagem libertadora, humanizadora e crítica, na qual ambos, professor e aluno, sejam sujeitos reflexivos.

Geralmente, os alunos da EJA demonstram que suas expectativas são de que a escola possa ajudá-los a ascender pessoal, profissional e socialmente. No entanto, costumam atribuir exclusivamente à escola essa responsabilidade, ao buscarem um ambiente tido como *tradicional*, onde o conhecimento é apenas transferido a eles, negligenciando a possibilidade de que o conhecimento é um processo que se constrói bilateralmente e de forma colaborativa que requer participação efetiva dos alunos. Nessa perspectiva, compartilho com Tílio (2013, p. 65) a ideia de que “[...] o conhecimento é co-construído por professores e alunos em suas interações, não havendo espaço para uma capacitação unilateral do menos capacitado pelo mais capacitado.” Desse modo, escola e professores precisam desconstruir certas representações e encaminhar o alunado a perceber que o ensino-aprendizagem é uma via de mão dupla.

A introdução deste trabalho possibilita uma visão panorâmica acerca do seu objetivo, destacando as quatro frentes que lhe conferem embasamento (a formação docente, a LI, a EJA e os multiletramentos), tendo sido mobilizados todos os recursos necessários para seu entendimento. Definidos os quatro pilares que alicerçam toda a pesquisa, com vistas à obtenção de um quadro holístico dos resultados, alguns desdobramentos são pertinentes e basilares para essa finalidade, que assim estão delineados:

No capítulo 3, apresento o aporte teórico, imperativo para a sustentação e edificação do trabalho, e faço uma incursão pelos campos da EJA, perpasso pela análise dos documentos orientativos (PCN, OC/MT e PPP) para, em seguida, aportar e debruçar-me sobre a formação docente (FI e FC)

também com o olhar voltado à observação dos documentos prescritivos (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Letras e Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada). Logo depois, teço uma síntese dos projetos de FC nos anos de 2015, 2016 e 2017 na Rede Pública Estadual de Mato Grosso para, na sequência, enveredar pela seara da LI, quando apresento sua situacionalidade e alguns conceitos a ela atribuídos. Visito também algumas imagens relacionadas à figura do professor e, no passo subsequente, mergulho no terreno dos multiletramentos.

No capítulo 4, descrevo o percurso metodológico adotado para a pesquisa, demonstro seu caráter qualitativo-interpretativista, apresento os instrumentos de geração e de coleta de dados e a forma pela qual esses dados são analisados, além de reforçar o surgimento do interesse pelo tema. Também delinheiro o perfil das escolas objeto de estudo deste trabalho e introduzo os sujeitos da pesquisa.

No capítulo 5, costuro as quatro pontas dessa colcha de retalhos e passo a observar o movimento entre elas, analisando se as linhas utilizadas são convergentes, paralelas ou entrecruzadas, conduzindo a embates, elucidações ou a ambos; para concluir se os pontos estão bem alinhavados e se os nós foram desatados.

No desfecho do trabalho, as considerações finais são tecidas a partir das análises desenvolvidas no capítulo 5 e em todas as experiências vivenciadas no decurso da pesquisa, revelando algumas descobertas e acenando para possíveis reflexões.

3

TECENDO O REFERENCIAL TEÓRICO

O aporte teórico da pesquisa fundamenta-se na LA que abre diálogo com outras ciências como a Antropologia, a Filosofia e a Sociologia e empreende seu olhar sobre os diversos fenômenos da linguagem, especialmente em contexto de sala de aula. Pesquisadoras brasileiras como Kato³ (1987), Kleiman (2001), Bortoni-Ricardo (2008), Soares (2010), Tfouni (2010) e Rojo (2009; 2013; 2015) percebem a sala de aula como lugar de interlocução, o professor como investigador de suas práticas e a escola como um ambiente marcado por diversos debates que apontam para a necessidade de se desenvolver a consciência crítica na formação do aluno.

Essas autoras desenvolvem trabalhos nos quais a busca pela valorização do saber e a compreensão das práticas docentes são essenciais na construção de mecanismos para (in) formar os professores e municiá-los de aparatos crítico-teóricos para que possam ressignificar suas ações docentes bem como contribuir para a transformação social no ambiente em que estão inseridos. Já Barcelos (2012), concebe a experiência diária do fazer docente como importante elemento para sua formação ao postular que:

É tomando a experiência como um processo que acontece num espaço-tempo vivido, como uma forma de dizer de si e do mundo, que acredito na sua grande potência criativa para a construção de conhecimentos e saberes em relação à formação de professores(as). Mais ainda, refletindo sobre quais conhecimentos e/ou saberes deveriam compor o repertório de educadores e educadoras para dar conta, minimamente, das questões da nossa época. (BARCELOS, 2012, p. 23-24).

Ainda nesse sentido, Dias (2012) ressalta a importância do professor de LI nesse cenário:

O espaço do trabalho vem também incorporando mudanças: de uma estrutura altamente hierarquizada, enrijecida e com o poder centralizado na figura do chefe, transmuda para uma organização na qual as tomadas de decisão e o agir para resolver problemas são colaborativos e dependentes de um trabalho em equipe. A sala de aula incorpora tais características e **o professor de inglês passa a assumir o papel de orquestrador das ações de aprendizagem, usualmente colaborativas.** (DIAS, 2012, p. 2, grifo meu).

Diante desse panorama, conhecer as práticas de ensino da LI, na perspectiva dos multiletramentos abre novas frentes investigativas e acena para a emergência de práticas de ensino que objetivem, não somente o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos sujeitos aprendizes, mas também a formação de cidadãos críticos e conscientes, a partir da interação

³ Essa autora, Mary Aizawa Kato, é apontada por alguns autores como a primeira a ter utilizado o termo letramento no Brasil, na década de 1980.

Duboc (2012, p. 59) afirma que “segundo Kato, a palavra “letramento” surge pela primeira vez no Brasil na década de oitenta como forma de marcar sua ruptura epistemológica com a noção de alfabetismo. Por alfabetismo, entende-se a prática de leitura individual, advinda de um suposto domínio de um código de escrita”.

provocada em sala de aula, em busca da compreensão e da expansão de uma visão acerca das multissemeioses pelas quais estamos cercados.

Rojo (2009, p. 107) assevera que a escola é um espaço possibilitador de múltiplas práticas sociais que fazem uso da leitura e da escrita “na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática”. Brydon (2011, p. 105) também acena para a mesma perspectiva ao afirmar que “o mundo contemporâneo requer habilidades de letramento avançadas e isto inclui a capacidade de pensar criticamente, incluindo contextualização, análise, adaptação, tradução de informação e interação entre os indivíduos dentro e além de sua comunidade”. No que se refere às atividades de ensino e aprendizagem de LI, é preciso perceber que elas estão inseridas em um processo bem mais complexo que a simples aquisição de conceitos linguísticos e lexicais pontuais sobre o idioma. Conforme Rajagopalan (2003, p. 70), “significa, antes de mais nada, que o verdadeiro propósito do ensino de línguas estrangeiras é formar indivíduos capazes de interagir com pessoas de outras culturas e modos de pensar e agir. Significa transformar-se em cidadãos do mundo”.

Por essa razão, as práticas pedagógicas docentes não podem permanecer distantes da discussão teórica dos multiletramentos. Ao lançar um olhar reflexivo sobre o processo de ensino-aprendizagem, as ações decorrentes dessas práticas contribuem para a aquisição de uma consciência crítica por parte dos alunos, que lhes permite conciliar suas experiências locais e globais. Celani (2016) apresenta o termo ‘glocal’ para referir-se ao saber manipulado localmente, resultante de ‘prática e reflexão cuidadosas’ em uma comunidade, uma sala de aula, por exemplo, e sua interrelação com os saberes construídos e produzidos em nível global.

Rajagopalan (2003, p. 70) acrescenta que “o importante em todo esse processo é jamais abrir mão do nosso direito e dever no que tange à nossa “autoestima”. É preciso dominar a língua estrangeira, fazer com que ela se torne parte de nossa própria personalidade; e jamais permitir que ela nos domine”.

Retomando o pensamento de Dias (2012, p. 2) quando afirma que “o professor de inglês passa a assumir o papel de orquestrador das ações de aprendizagem, usualmente colaborativas”, entendo que o professor deixa de ser um reproduzidor de saberes produzidos e aplicados por outros e apropria-se de seu posto de ator competente e “mediador da cultura e dos saberes escolares”. Para tanto, identificar e entender “as condições sociais, culturais e educacionais” em que foram construídos os conhecimentos “mobilizados, utilizados e produzidos” (TARDIF, 2014, p. 228) pelos professores são essenciais para a compreensão do processo ensino-aprendizagem.

O asseverado por Tardif (2014) alinha-se ao pensamento de dois importantes teóricos dos estudos socioculturais contemporâneos, o polonês Bauman (2004) e o jamaicano Hall (2015) que dialogam entre si e sustentam a perspectiva de que, na pós-modernidade, tudo é líquido, fluido, fragmentado; e as identidades são estruturas completamente inacabadas que perpassam por inúmeras construções e reconstruções no decorrer dos anos. Segundo Giddens (1990, p. 37-38) citado por Hall (2015, p. 13), “as práticas sociais são constantemente examinadas e reformadas à luz

das informações recebidas sobre aquelas próprias práticas, alterando, assim, constitutivamente, seu caráter”.

Dessa maneira, os processos formativos dos professores dos CEJAs precisam ser analisados a fim de que se alcance uma visão mais abrangente de suas implicações nas práxis pedagógicas com o intuito de perceber se a pedagogia dos multiletramentos articulada pelo Grupo Nova Londres (GNL), em 1996, que contemplava a multiplicidade de linguagens, a pluralidade e a diversidade cultural, entende que esse é o caminho que incentiva um aluno a ser mais crítico, autônomo, sujeito de sua aprendizagem e protagonista do seu discurso.

Baseado no pressuposto de que, certamente, as práticas multiletradas originaram-se das “mudanças sociais, culturais e tecnológicas advindas da era do ciberespaço”, conforme Dias (2012, p. 5), a formação docente (tanto a inicial quanto a contínua) deve alavancar atitudes, habilidades e conhecimentos que sejam capazes de criar um corpo de profissionais preocupados em compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma integradora. “Com isso, o cidadão contemporâneo precisa se tornar aberto à diversidade cultural, respeitar a pluralidade étnica e saber conviver on-line.” (DIAS, 2012, p. 8).

Portanto, a prática pedagógica dos professores frente a essas novas ressignificações tende a envolver a capacidade de tratar da multimodalidade textual, de maneira natural e de agir de forma crítica diante da diversidade nos mais distintos contextos sociais. A pedagogia dos multiletramentos, sob a perspectiva bakhtiniana, na qual a palavra é naturalmente ideológica e nenhum significado é estanque, destaca o “reconhecimento da diversidade étnica, linguística, identitária e cultural, assim como das múltiplas maneiras de se (re)construir sentidos pelas igualmente diversas formas e meios de comunicação.” (ROCHA, 2010, p. 67).

Faz-se necessária, então, para a obtenção de uma análise mais genuína dos dados, a observação de todos esses espaços sociais em um sentido mais amplo. Como visto, é preciso perceber primeiramente onde e por que ocorre determinado fenômeno para que, em seguida, ele possa ser estudado e compreendido. Nessa esteira, a relação estabelecida entre a linguagem e o contexto tem sido um dos focos centrais nas pesquisas sobre a linguagem nas últimas décadas, como afirma Hanks (2008).

Muitas áreas do conhecimento, tais como a Linguística, a Sociolinguística e a Filosofia da linguagem, dentre outras, têm estudado e apontado uma grande variedade de modos pelos quais a língua e a informação de vários tipos comunicada verbalmente são formatadas ou moldadas pelos contextos sociais e interpessoais em que o discurso ocorre. Outrossim, há pesquisas que também dizem que a linguagem constitui o contexto. Para a Antropologia, por exemplo, a prática comunicativa é integrante da prática social mais geral.

Com o intuito de aproximar todos os pontos necessários à compreensão desses contextos – na perspectiva de que, para a pedagogia dos multiletramentos, o contexto social assume papel fundamental na relação escola/sociedade – e entrelaçá-los de tal forma que permaneçam coesos e coerentes, será imprescindível um passeio a muitos lugares; e cada qual com sua especificidade

tende a auxiliar para a realização e o entendimento desse trabalho ao fornecer elementos cruciais, como veremos mais adiante.

Nas subseções do capítulo, apresento a EJA, no Brasil e em Mato Grosso; visito os documentos orientativos na busca de evidenciar seu ensejo norteador; reflito sobre a formação docente (FI e FC), considerando-a sob o prisma de um processo permanente; lanço um olhar para a situacionalidade da LI a fim de contextualizá-la no universo de possibilidades em que está inserida e traço um percurso entre o letramento e os multiletramentos com o intuito de fornecer base sólida para alicerçar a construção deste trabalho.

3.1 A Educação de Jovens e Adultos no Brasil: uma perspectiva histórica

No Brasil, há aproximadamente 3,5 milhões de pessoas matriculadas na EJA, segundo dados obtidos pelo Censo Escolar de 2014⁴. A EJA é uma das modalidades da EB cuja característica principal é atender a alunos que não puderam completar os estudos durante o período regular – na infância e/ou na adolescência – e encontram-se, atualmente, em uma situação de inadequação entre faixa etária/série.

Outras características bastante peculiares dessa modalidade são a heterogeneidade de sujeitos (jovens e adultos) e a necessidade premente que esses estudantes ingressantes na EJA têm de ‘recuperar o tempo perdido’. Tais características transformam essa modalidade em um caldeirão multicultural e acentuam ainda mais o papel desafiador dos professores dessa modalidade.

É pertinente lembrar que, ainda de acordo com o Censo Escolar de 2014, dos 3,5 milhões de pessoas matriculadas na EJA, 1 milhão desses estudantes é de jovens com idade entre 15 e 19 anos, ou seja, na prática - no chão da escola - podemos ter, em uma mesma sala de aula composta de 35 alunos, dez jovens entre 15 e 19 anos e os outros 25 adultos de 25, 30, 40, 50 ou até mesmo acima dessa faixa etária.

A modalidade EJA está assegurada na Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – no Título V, Capítulo II, Seção V, Artigos 37 e 38 e tem sido objeto de estudo para muitos pesquisadores que discutem essa questão e vislumbram dar a visibilidade necessária a essa modalidade tão peculiar.

A história da EJA no Brasil pode ser contada a partir de suas mais diversas concepções pedagógicas e das políticas públicas que, no decorrer dos anos, objetivaram aplicá-las na prática educativa.

Ao revisitar a literatura acerca da história da educação brasileira, verifica-se que o início da EJA no Brasil remonta aos primórdios da colonização (Brasil Colônia: 1500-1822). Naquela ocasião, estava ligada à catequização jesuítica, a qual, por meio da orientação oferecida às crianças, também se propunha a atingir os pais e subsistiu até meados do século XVIII quando Sebastião José

⁴ Informação disponível no link: <http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/33801/30-dos-alunos-da-educacao-de-jovens-e-adultos-tem-entre-15-e-19-anos-no-brasil>

de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, expulsou os jesuítas do território brasileiro (1759) e instituiu as Aulas Régias como o primeiro protótipo de ensino público e laico no Reino de Portugal.

Dando um salto na história e aterrissando no Brasil imperial (1822-1889), Nezzi e Valendorf (2009, p. 19) destacam esse período como “de grande significância no processo de institucionalização da escola no Brasil”, porém ainda sob a ótica de um ensino voltado à filantropia. Acrescentam os autores:

Nas assembleias provinciais, diversas foram as discussões sobre como se daria a inserção das chamadas “classes inferiores da sociedade nos processos formais de educação. Muitas províncias, a partir do Ato Adicional de 1834, tornaram-se responsáveis pela educação primária e secundária, formulando assim, políticas de instrução para jovens e adultos. (NEZZI E VALENDOLF, 2009, p. 19).

Esses autores também afirmam que os professores que trabalhavam durante o dia eram solicitados a dar aula, de forma gratuita, no contraturno às “classes inferiores da sociedade” (leia-se aqui, brancos, negros livres, libertos e também alguns escravos), denotando uma perspectiva eminentemente missionária dos educadores e da educação.

Ainda de acordo com Nezzi e Valendorf (2009), as primeiras escolas brasileiras destinadas à EJA datam dos anos 1920. Foram criadas com o intuito de formar mão de obra que atendesse às necessidades da urbanização e da industrialização crescentes. Com a Constituição de 1934, o ensino primário de adultos tornou-se dever do Estado, com redação dada pelo Artigo 10, em seu Inciso VI que reiterava a competência concorrente da União e dos estados na difusão da instrução pública em todos os seus graus.

Entretanto, em meados do século XX, mais da metade da população brasileira era analfabeta (e a primeira Constituição Republicana de 1891 vedava o direito ao voto a quem fosse analfabeto). Para combater esse quadro, em 1947, o Governo Federal lançou a primeira Campanha Nacional de Educação de Adultos, através de uma cartilha considerada o primeiro material didático para adultos produzido no Brasil. Embora seja reconhecida a importância histórica desse programa, ele foi extinto no final dos anos 50 devido a diversos fatores, dentre os quais, o fato de não ser levada em consideração a diversidade cultural brasileira e suas propostas estarem inadequadas ao público adulto, uma vez que existiam poucos estudos nessa área, no Brasil.

Nos dizeres de Nezzi e Valendorf (2009), somente a partir dos anos 60, com o trabalho do educador pernambucano Paulo Freire, é que a educação destinada ao público adulto ganhou relevância e passou a ser vista sob um novo olhar: crítico e dialógico. Freire (2001), com base em seu método de alfabetização, presumia que o professor estabelecesse um diálogo inicial com os alunos a fim de conhecer sua realidade cultural (seu contexto) e identificar de que maneira os vocábulos utilizados pelos adultos eram empregados para expressá-la. A ideia de que a leitura de mundo deveria preceder a leitura da palavra conferia um lugar central à ação educativa, à produção cultural e aos recursos expressivos de grupos sociais não letrados. Ainda de acordo com Nezzi e Valendorf

(2009, p. 21), os movimentos inspirados na pedagogia freiriana estavam “convencidos de que o analfabetismo é gerado por uma sociedade injusta e não igualitária”.

Nesse sentido, os pressupostos freirianos em muito se aproximam dos princípios da pedagogia dos multiletramentos ao compreenderem a educação como uma forma de intervenção no mundo, considerando a realidade dos alunos e os espaços sociais e culturais em seu entorno como elementos de uma práxis construída colaborativamente. Sob essa perspectiva, o processo educativo torna-se uma ferramenta na tomada de consciência e contribui para a transformação da estrutura social que produz o analfabetismo.

Dos anos 1960 aos dias de hoje, o modelo pedagógico de Paulo Freire tem inspirado professores da EJA, sempre orientados pelo ideal de transformação de sua condição de vida. A partir da LDBEN de 1996, ampliaram-se as políticas públicas voltadas para a EJA, frequentemente produto de debates entre o Estado e a sociedade civil. Para tanto, a Constituição Federal de 1988 (Artigos 205 e 206) passou a garantir a todos os seus cidadãos, o ensino gratuito, inclusive aos jovens e adultos.

3.1.1 A Educação de Jovens e Adultos em MATO GROSSO: reflexões e constatações

Embora o terreno da EJA seja fecundo para pesquisas que objetivem diferentes resultados, sejam eles de investigação metodológica ou curricular, nota-se um reduzido quantitativo de produções acerca dessa temática, fato este que corrobora a pouca preocupação de pesquisadores em analisar, discutir e dar visibilidade a essa realidade, especialmente no cenário mato-grossense.

A fecundidade apresenta-se, por exemplo, no número de alunos matriculados nesta modalidade, conforme mostra o Quadro 01.

Quadro 01: Número de matrículas⁵ na EJA em Mato Grosso entre 2013 e 2017

Ano	Estadual urbana/ estadual rural	Estadual urbana/ estadual rural	Total
	Ensino Fundamental	Ensino Médio	
2013	40.240	41.443	81.683
2014	35.167	37.459	72.626
2015	32.063	32.988	65.051
2016	27.547	29.779	57.326
2017	30.661	31.897	62.558

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir de dados obtidos em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>

De acordo com o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), ao pesquisar pela palavra-chave EJA nas duas maiores instituições de ensino público superior do estado, a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e

⁵ Os resultados referem-se à matrícula inicial na Educação de Jovens e Adultos presencial Fundamental e Médio das redes estaduais (urbanas e rurais) em tempo parcial e integral e o total de matrículas nessas redes de ensino.

a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), a quantidade de trabalhos encontrada nessa área chega a 43 no total. São 35 da UFMT e 8 da UNEMAT.

Ao refinar a pesquisa e restringi-la à Grande Área do Conhecimento – Linguística, Letras e Artes – reduz-se esse número a apenas seis. Desses seis, cinco são da UNEMAT e somente um da UFMT.⁶

Evidencio, na sequência, os seis pesquisadores cujas dissertações voltaram seus olhares escrutinadores para a modalidade EJA em Mato Grosso. Os cinco primeiros são da UNEMAT e o sexto é da UFMT.

Helenice Joviano Roque de Faria abordou, em seu estudo, a **formação docente e o ensino de Língua Portuguesa na e para a EJA, em sua dissertação defendida em 21/02/2014.**

Maria Martins da Silva Magio desenvolveu seu trabalho na perspectiva teórica da análise de discurso de linha francesa em sua dissertação denominada “Os efeitos de sentido do discurso ecológico de prorrogação da piracema, na posição-sujeito aluno da Educação de Jovens e Adultos – EJA”, em 11/03/2014.

Nilze Maria Malaguti defendeu sua dissertação **“Letramento literário na EJA: estratégia para a leitura e a escrita” em 05/08/2015 e demonstrou, em seu trabalho, o relato da pesquisa-ação** que fora desenvolvida com o modelo didático de sequência expandida, utilizado como recurso para desenvolver a leitura de textos memorialísticos no processo de formação do leitor da modalidade EJA.

Eloete Canton defendeu sua dissertação em 17/08/2015 e apresentou um projeto de leitura desenvolvido no 1º ano do 2º segmento do CEJA José de Mesquita na cidade de Cuiabá.

Tamires Marques Eng Wang, em dissertação defendida em 16/02/2016, discutiu a **formação linguística para a EJA ao analisar os documentos orientativos oficiais e a prática de sala de aula.**

Soeli Aparecida Rossi de Arruda, em 01/05/2010 (período anterior à Plataforma Sucupira), obteve sua pós-graduação *stricto sensu* (mestrado) realizando a defesa de sua dissertação intitulada “Leitura e escrita na EJA: práticas enunciativo-discursivas no ensino”, pela UFMT.

No ano de 2008, a Secretaria do Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT) deu início à elaboração das OC, com as primeiras discussões encaminhadas por membros da Secretaria de Estado de Educação junto aos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPROs), às assessorias pedagógicas estaduais, às unidades escolares e instituições de ensino superior do estado, como a UFMT e a UNEMAT.

No texto de apresentação das OC (MATO GROSSO, 2012, p. 169), ao serem repensadas práticas e concepções acerca da EJA, buscava-se “criar uma unidade de compreensão e propósitos para a EJA que Mato Grosso deve oferecer como dever do Estado a seus cidadãos”. O documento buscava, como intuito maior, criar uma política pública de EJA ao transpor as barreiras que delimitam interesses passageiros, apenas de um governo estadual, revestindo a proposta de alicerces mais

⁶ Convém ressaltar que esse número se refere a dissertações que aparecem nos dados da UFMT a partir de 2006 e da UNEMAT a partir de 2014, provavelmente datas que coincidem com o início de programas de oferta de pós-graduação *stricto sensu* em nível de mestrado, nas referidas instituições.

robustos, de uma gestão imbuída em alçar tais medidas ao patamar de uma efetiva política de Estado, como se vê:

Que expresse, radicalmente, a conformação de uma política de Estado, para além dos tempos/espacos mais ou menos favoráveis aos sujeitos e adultos cujo direito à educação, entre outros vem sendo negado historicamente, mudando o percurso da exclusão que ainda vassala a sociedade brasileira. (MATO GROSSO, 2012, p. 170).

A modalidade EJA em Mato Grosso está regulamentada pela Resolução nº 05/2011 – do Conselho Estadual de Educação (CEE)/MT que fixa, em seus 37 artigos, toda a normatização para a oferta da Educação Básica nessa modalidade.

No ano de 2007, com vistas à implementação de uma política de Estado voltada à consolidação da EJA, o Governo do estado de Mato Grosso, através da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/MT), via Portaria nº 393/2007/SEDUC/MT, constitui uma comissão interinstitucional com a responsabilidade de redimensionar a EJA no estado.

Dentre os problemas detectados por esta comissão multidisciplinar, restou evidente a ausência de instituições educativas cujas formas de ofertas e propostas pedagógicas estivessem adequadas ao perfil do público da EJA. Diante do quadro evidenciado após o mapeamento, foram escolhidas vinte e quatro escolas, em diferentes municípios do estado, para serem implantados os CEJAs, fundamentados na filosofia de garantir o cumprimento do dever do Estado de oferecer educação a todos os cidadãos e ampliando o sentido de EJA para além da escolarização e valorizando a premissa de uma EJA continuada, de um aprendizado que se constrói ao longo da vida, ininterruptamente.

A seguir, apresento o Quadro 2 com a relação dos CEJAs criados entre 2008 e 2010.

Quadro 02: Os CEJAs criados a partir de 2008 no estado de Mato Grosso

NOME DO CEJA	MUNICÍPIO	NÚMERO DO DECRETO DE CRIAÇÃO
CEJA Prof. Antônio Cesário de F. Neto	Cuiabá	1532/08 D.O. 21/08/09
CEJA Prof.ª Vera Pereira do Nascimento	Cuiabá	1535/08 D.O. 21/08/08
CEJA Prof.ª Almira Maria de Amorim	Cuiabá	1531/08 D.O. 21/08/08
CEJA José de Mesquita	Cuiabá	1820/09 D.O. 09/02/09 2444/10 D.O. 17/03/10 (Reestruturação)
CEJA Licínio Monteiro da Silva	Várzea Grande	1534/08 D.O. 21/08/08
CEJA Alternativo	Juína	1530/08 D.O. 21/08/08
CEJA Ariosto da Riva	Alta Floresta	1927/09 D.O. 12/05/09
CEJA 15 de Outubro	Barra do Bugres	1926/09 D.O. 12/05/09
CEJA Prof.ª Marisa Mariano Silva	Barra do Garças	1934/09 D.O. 13/05/09
CEJA Prof. Milton Marques Curvo	Cáceres	1933/09 D.O. 13/05/09
CEJA Cleonice Miranda da Silva	Colíder	1988/09 D.O. 10/06/09
CEJA Marechal Rondon	Jaciara	1945/09 D.O. 22/05/09

CEJA José Dias	Juara	1928/09 D.O. 12/05/09
CEJA José de Alencar	Lucas do Rio Verde	1879/09 D.O. 26/03/09
CEJA Luíza Miotto Ferreira	Matupá	2000/09 D.O. 16/06/09
CEJA Paulo Freire	Nova Mutum	1879/09 D.O. 26/03/09
CEJA 6 de Agosto	Pontes e Lacerda	1947/09 D.O. 22/05/09
CEJA Getúlio Dorneles Vargas	Primavera do Leste	1929/09 D.O. 12/05/09
CEJA Prof. Alfredo Marien	Rondonópolis	1990/09 D.O. 10/06/09
CEJA 25 de Junho	Rosário Oeste	1946/09 D.O. 22/05/09
CEJA Benedito Sant'ana da Silva Freire	Sinop	1874/09 D.O. 25/03/09
CEJA Arão Gomes Bezerra	Sorriso	1991/09 D.O. 10/06/09
CEJA Antônio Casagrande	Tangará da Serra	1989/09 D.O. 10/06/09
CEJA Creuslhi de Souza Ramos	Confresa	2172/09 D.O. 02/10/09
		2893/10 D.O. 06/10/10

Fonte: Regras de Organização Pedagógica (ROP) – 2013 – Disponível em: <http://livrozilla.com/doc/1438307/ceja-por-disciplina---seduc>

As escolas José de Mesquita e Prof.^a Vera Pereira do Nascimento, ambas situadas no Município de Cuiabá, encerraram suas atividades educativas como CEJAs no final do ano letivo de 2015.

No ano de 2013, foi criado o CEJA Anísio Spíndola Teixeira no Município de Diamantino, através do Decreto nº 1645/13 D.O. 28/02/2013. Com a criação desse que é o mais recente CEJA, o estado de Mato Grosso contava, até 2018, com 23 CEJAs.

3.1.2 A (in)evolução dos Cejas

No decurso de quase uma década da criação e implantação dos CEJAs em Mato Grosso, a proposta pedagógica dessa modalidade tem sofrido várias mudanças que contribuíram para a descaracterização do seu propósito original.

Concebida sob a égide de um caráter inclusivo (SANTOS, 2015), emancipatório e humanizador (FREIRE, 2016), a EJA - nos CEJAs até 2018 – apresenta-se como uma modalidade de ensino bastante burocrática, fragilizada e distanciada da atmosfera ideológica que permeou a sua criação.

Inicialmente, o projeto trazia uma organização trimestral e contemplava, a cada novo trimestre, uma área do conhecimento. Dessa maneira, o aluno que estivesse no começo do ano letivo matriculado na Área de Linguagens, por exemplo, após três meses, ao encerrar seus estudos naquela área, matriculava-se em uma das duas outras áreas restantes e assim sucessivamente. Também havia a possibilidade de matrícula por disciplina, especificamente destinada àqueles alunos que, no Exame Supletivo⁷, não haviam sido bem-sucedidos em alguma disciplina, o que, simultaneamente,

⁷ Sistema vigente até final de 2009 – era promovido e certificado pela SEDUC/MT, via Assessoria Pedagógica. A partir de 2010, foi substituído pelo Exame Supletivo On-line por Área do Conhecimento efetuado nos CEJAs após prévia inscrição e agendamento no site (sigeduca.seduc.mt.gov.br/exame/viewconteudo.aspx?5). Nesse novo formato, os CEJAs também são responsáveis pela certificação.

representava uma flexibilização maior na oferta da modalidade e implicava em um período mais longo para a conclusão dos estudos.

Nos dois primeiros anos de vigência da proposta (2009 e 2010), não houve alterações.

Já no terceiro ano (2011), houve uma redução na carga horária do EM que se estendeu para o ano seguinte (2012). Esses dois anos também foram marcados pela mudança de nomenclatura (de 1ª/2ª fase para 1º/2º ano) e por um período transitório – a 3ª fase denominada ‘terminalidade’ – para garantir a conclusão do EF ou EM aos alunos que haviam sido matriculados em consonância com a matriz curricular vigente em 2010. Para os novos alunos, a matriz curricular era constituída de dois anos, tanto no EF quanto no EM.

Nos quatro anos seguintes (2013, 2014, 2015 e 2016), a matriz curricular permaneceu inalterada.

No entanto, a mudança mais significativa ocorreu em 04/11/2016 com a publicação no D. O. da Portaria nº 397/2016/GS/SEDUC/MT que, arbitrariamente, instituiu a matrícula por disciplina, carga horária/etapa para implantação imediata no ano letivo vigente prestes a ser concluído (faltavam apenas dois meses – novembro e dezembro) e forçou os CEJAs a se adequarem, às pressas, às novas exigências.

O sistema de carga horária/etapa em vigor no ano de 2017 previa a seguinte sistematização: ao dirigir-se à escola para matricular-se, o aluno apresentava ao técnico administrativo educacional (TAE), junto à secretaria, o seu Histórico Escolar (HE) que era averiguado e analisado. Para calcular a quantidade de horas necessárias a ser cursada, tomava-se a carga horária já realizada (comprovada pelo HE), menos a carga horária a ser cumprida e obtinha-se a quantidade de horas exigida a fim de concluir o EF ou o EM.

Para o EF, a matriz do CEJA era composta de oito disciplinas (distribuídas pelas três áreas do conhecimento) com carga horária de 200 horas cada, correspondendo à antiga denominação de 5ª à 8ª série ou à atual de 6º ao 9º ano, em uma escola de ensino regular. Se a carga horária a ser cumprida pelo aluno fosse inferior à matriz do CEJA (200 horas), a diferença entre a carga horária já realizada e a carga horária a ser cumprida, seria definida no sistema 70/30, ou seja, 70% das horas restantes seriam desenvolvidas em sala de aula (presenciais) e os outros 30% seriam de atividades dirigidas (trabalhos extraclasse).

No entanto, se a carga horária apresentada pelo aluno, mediante o HE fosse superior à matriz do CEJA (200 horas), ele apenas cumpriria, obrigatoriamente, 30% da carga horária da disciplina (= 60 horas), na forma 90/10, ou seja, 90% em sala (presencial = 54 horas) e 10% (extraclasse = seis horas) em atividades dirigidas.

Para o EM a matriz do CEJA era composta de doze disciplinas (distribuídas pelas três áreas do conhecimento) com carga horária de 100 horas cada e o procedimento adotado para este segmento era o mesmo aplicado ao EF.

Já para o ano de 2018, o sistema de carga horária/etapa prevê a distribuição das horas necessárias à conclusão (tanto para o EF como para o EM) no sistema 50/50, ou seja, 50% em sala de

aula e 50% de atividades extraclasse, e mantém a mesma sistematização de cálculos para as outras especificidades relacionadas à carga horária inferior ou superior à matriz curricular dos CEJAs (200 horas no EF e 100 horas no EM).

Essa nova maneira de atendimento da modalidade extinguiu sumariamente o atendimento por área do conhecimento e o cargo de coordenador de área tão importantes nessa forma de organização. Essa supressão drástica afetou sensivelmente o processo pedagógico nos CEJAs, como aponta Scalón:

A Área de Conhecimento tornou viável uma visão mais orgânica da diversidade de conhecimentos – vistos de forma multidisciplinar/transdisciplinar – com os quais lidamos no chão da escola. Este formato viabilizou uma gama de ações a que se pretende por uma educação inclusiva, voltada para Jovens e Adultos. Tornou possível empreender oficinas pedagógicas e projetos, em algumas ocasiões feitas semanalmente, cuja efervescência provocou movimentos e dinâmicas interessantes no processo educativo de EJA. (SCALÓN, 2016).

A sistematização por área do conhecimento, conforme Scalón (2016), traduzia significativamente a filosofia constitutiva do CEJA: uma modalidade construída coletivamente, com respeito aos sujeitos, seus tempos e espaços, integrando às aulas em sala, aulas culturais, oficinas e plantões, e proporcionando - através da troca e da interação social - experiências riquíssimas. Esse modelo curricular manteve-se vigoroso entre 2009 e 2011, perdendo força no decorrer de 2012 e sendo extinto no final deste mesmo ano.

Os CEJAs, de acordo com as OC (vol. Diversidades Educacionais), nasceram inseridos numa perspectiva dialógica e voltados para uma construção coletiva com vistas a uma modalidade de EJA pautada pela qualidade e valorização da diversidade e essa parecia ser a força motriz que dava sustentação a essa proposta. No entanto, com o passar dos anos, troca de governadores, mudanças nas políticas públicas para a educação, os pilares dessa modalidade foram ruindo gradativamente.

A forma de organização por área do conhecimento possibilitava um estreitamento de laços entre professores e alunos, tão importante nessa modalidade de ensino, intermediando uma construção dialógica e afetiva do conhecimento. De acordo com Scalón (2016), a experiência com a matrícula por disciplina/carga horária/etapa trouxe uma sobrecarga de trabalho a todos os profissionais dos CEJAs e favoreceu a fragmentação do processo cognitivo, posto que, nesse novo regime de trabalho, as matrículas podem ser feitas em qualquer tempo – o fluxo é contínuo; e, por sua vez, o planejamento das aulas tornou-se mais complexo, pois esse sistema desencadeia um movimento de rupturas e descontinuidades que pode acentuar os desníveis cognitivos e fragilizar sobremaneira o processo ensino-aprendizagem, além de enfraquecer os vínculos da relação professor/aluno.

Decorridos quase dois anos, essa nova organização tem causado desmotivação (em alunos e professores), esvaziamento dos CEJAs e uma “corrida pelas horas necessárias” para a obtenção de um certificado.

Principalmente a partir de 2015, vários rumores sobre uma possível extinção dos CEJAs surgiram desencadeando um cotidiano de inquietações, desapontamento e incertezas nos dizeres, nas atitudes e na atmosfera vivenciada pelos profissionais dessas instituições, como foi possível constatar nas visitas aos CEJAs realizadas no final de 2017. Alguns apontaram como certa a não continuidade desse projeto para o ano letivo de 2018 e, em pelo menos duas (os CEJAs de Matupá e Juara), dentre as sete escolas visitadas, ventilou-se como bastante provável a hipótese de voltarem a atender como escolas de ensino regular em 2018.

A despeito das sucessivas mudanças, mais negativas que positivas, a SEDUC, através das medidas tomadas, distancia-se de sua própria proposição inicial e contraria o que preconizam os PCN (vol. Introdução e vol. das Diversidades Educacionais) ao não respeitar a cultura peculiar da escola, seus tempos, sujeitos e espaços; e também se afasta das OC de MT para a EB, ao não garantir um sistema educativo mais autônomo e, ao não permitir a construção identitária dos CEJAs nos moldes que se pretendia à época de sua criação, conduz os jovens e adultos – alunos/sujeitos dessas instituições - a uma educação marginalizada, reduzindo seus direitos a uma educação inclusiva e de qualidade, transformando, assim, a escola em um espaço em que a maior preocupação é a conclusão das horas/obtenção do certificado, em detrimento da construção social e coletiva do conhecimento.

3.2. Os Documentos Orientativos: o que dizem?

O procedimento de estudo dos documentos orientativos, em um primeiro momento, envolve os PCN, as OC/MT e os PPPs das escolas pesquisadas; e mais adiante, em segunda instância, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Letras, no sentido de evidenciar os caminhos teórico-metodológicos para o ensino da LI, bem como traçar um perfil das políticas públicas adotadas para o sistema educacional brasileiro, por meio de suas proposições e objetivos.

O contexto cênico de onde é observado todo esse aparato documental insere-se em um mundo pós-moderno, líquido, fragmentado e fluido. Esses conceitos são apresentados tanto por Bauman (2005) quanto por Hall (2015), autores que discutem as questões identitárias da pós-modernidade e de suas imbricações pulverizadas pela mundialização cultural e pela globalização econômica, em que as identidades tornaram-se estruturas em permanente e contínua construção, diferentemente da concepção de outrora, em que a identidade era concebida como uma estrutura acabada, imutável e perene. Para Hall (2015, p. 10), todas as mudanças estruturais sofridas pelas sociedades modernas no final do século XX fragmentaram “[...] as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, características que no passado, tinham nos fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais”.

Tais autores submetem os conceitos de liquidez, fluidez e fragmentação à apreciação da sociedade para referirem-se às mudanças desencadeadas por esses fenômenos (mundialização

cultural e globalização econômica) e que atingiram os setores sociais, econômicos, políticos e culturais, sobremaneira.

É sob essa perspectiva de instabilidade, mobilidade, efemeridade, transformações e inquietações, que pretendo apresentar e compreender os principais documentos prescritivos que auxiliam no percurso dessa caminhada.

3.2.1 OS Parâmetros Curriculares Nacionais : principais diretrizes

Passadas duas décadas (1998-2018) do lançamento dos PCN, percebo que, a despeito de muitas mudanças ocorridas nesses vinte anos, eles se mantêm como um documento atual, com propostas de uma política pública para a educação envolvida e alinhada a preceitos e preocupações mundiais (sem distanciar-se das necessidades locais) e objetivam um trabalho de formação ética nos alunos (essencial para o exercício de qualquer cidadania).

Entretanto, o sistema educacional brasileiro, mesmo se considerados alguns avanços (aumento do número de matrículas, certa melhoria no desempenho do sistema de ensino, queda na taxa de analfabetismo, crescimento das taxas de escolaridade média da população, maior democratização no acesso à formação de professores, por exemplo), não conseguiu atingir efetivamente as metas estabelecidas no documento de 1998.

Ainda há inúmeros problemas, dentre os quais, saliento o grande contingente de jovens que finalizam seus estudos no EM e não atingem um nível de preparação desejável para compreender o mundo e nele intervir de forma crítica e transformadora (não há o exercício pleno da cidadania nas questões políticas e sociais); os índices de analfabetismo e evasão escolares permanecem consideráveis – 11% de evasão no EM – e 11,8 milhões de brasileiros com idade igual ou superior a 15 anos são analfabetos – dados de 2017 do Censo Escolar e do IBGE, respectivamente; desigualdades regionais são fortemente percebidas; o acesso à educação também não atinge a todos e os excluídos são ‘apagados’ em nossa sociedade, ou seja, entre o prescrito e o que, de fato, foi efetivado no decurso dessas duas décadas, há um déficit educacional robusto.

Na redação do texto que compõe os PCN (para o EF – 5ª a 8ª séries), os termos **cidadania** e **cidadão** talvez sejam os mais recorrentes, demonstrando a amplitude e a dimensão fundamentais que são atribuídas à necessidade de que a educação, principalmente através da escola, tanto em nível local quanto global, ajude a construir essa cidadania, voltada para o desenvolvimento individual e, conseqüentemente, das sociedades.

Recorri ao Dicionário Houaiss Conciso (2011, p. 192) para alcançar o significado desses dois verbetes, que seguem:

√ Cidadania: qualidade ou condição de cidadão;

√ Cidadão: 1) habitante da cidade; 2) **indivíduo que goza de direitos e deveres civis e políticos num país**; 3) indivíduo qualquer; sujeito. (Grifo meu)

Contudo, essa definição parece estar aquém da magnitude polissêmica que o termo cidadania representa. Muito além de gozar de direitos e deveres civis e políticos em um determinado país, cidadania remete ao exercício livre, espontâneo e esclarecido de direitos e deveres plenos, com igualdade de oportunidades, equivalência e reciprocidade entre pessoas, respeito às individualidades, mas, sobretudo, reporta ao ideal de entendimento do que verdadeiramente significa ter um direito e um dever. Exercer a cidadania implica saber que os direitos e deveres existem e são para todos, e que ‘qualquer’ cidadão pode, através de uma educação efetivamente crítica e transformadora, entendê-los e ressignificá-los em seu contexto.

Na página que antecede o sumário, o então Ministro da Educação e do Desporto ressalta:

Os **Parâmetros Curriculares Nacionais** foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania. (BRASIL, 1998, p. 5, grifo no original).

Em linhas gerais, os PCN caracterizam-se por elencarem alguns pontos entendidos como imprescindíveis para um processo de ensino-aprendizagem genuinamente significativo, dentre os quais entendo ser importantes ressaltar: 1) o sentido e o significado da aprendizagem precisam estar demonstrados durante todo o período de escolarização; 2) as diferentes capacidades dos estudantes necessitam ser desenvolvidas e a apropriação desse conhecimento adquirido e sistematizado conduz à construção da cidadania e da identidade; 3) temas de relevância e urgência sociais precisam ser tratados no ambiente escolar; 4) é essencial que o trabalho na escola contemple o uso das tecnologias da comunicação e informação para que todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem possam delas se apropriar, participar, criticar e usufruir; 5) a valorização do trabalho docente como produtor, articulador e planejador das práticas educativas e como mediador do conhecimento socialmente produzido.

É pertinente ressaltar que essas concepções estão em consonância com o que preconizam as considerações da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI e incorporadas na Lei 9.394/96. O texto legal preceitua que:

[...] o termo ‘parâmetro’ visa comunicar a ideia de que, ao mesmo tempo em que se pressupõem e se respeitam as diversidades regionais, culturais, políticas, existentes no país, se constroem referências nacionais que possam dizer quais os ‘pontos comuns’ que caracterizam o fenômeno educativo em todas as regiões brasileiras. (BRASIL, 1998, p. 44).

Essa concepção de ‘parâmetro’ implica no entendimento de que, ao mesmo tempo em que são estabelecidas medidas norteadoras para as práticas educacionais para todo o país (espaço

macro), também se pensa nas partes, no respeito às diversidades, nas peculiaridades de cada região brasileira (espaço micro), a fim de valorizar e respeitar a pluralidade cultural do espaço brasileiro e promover as adaptações necessárias a cada região do país.

O respeito a essa pluralidade e diversidade foi o mote adotado para o alicerçamento, a implantação e a integração dos temas transversais na proposta educacional dos PCN, não como novas áreas do conhecimento além das já concebidas e conhecidas (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias), mas como um compromisso a ser desenvolvido em todas as áreas, almejando o desenvolvimento da capacidade dos alunos de intervirem na realidade ao seu entorno e de transformá-la. Os temas transversais que compõem os PCN são Ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual e Trabalho e Consumo.

Essa tônica também está presente nos PCN para o EM (1999), com o acréscimo de outro ponto tido como crucial nesse nível de escolaridade – o trabalho. Além da cidadania, o trabalho desponta, em nossa sociedade tecnológica, como aspecto relevante que possibilita a integração dos alunos no mundo contemporâneo, porém com nova abordagem que privilegia a aquisição de múltiplos conhecimentos que possam ser empregados em diferentes áreas de atuação, reconhecendo-se, dessa maneira, a dimensão educativa do trabalho e distanciando-se da concepção do ensino puramente tecnicista subsidiado pela Lei nº 5.692/71, como ressalta o seguinte excerto:

A nova sociedade, decorrente da revolução tecnológica e seus desdobramentos na produção e na área da informação, apresenta características possíveis de assegurar à educação uma autonomia ainda não alcançada. Isto ocorre na medida em que o desenvolvimento das competências cognitivas e culturais exigidas para o pleno desenvolvimento humano passa a coincidir com o que se espera na esfera da produção. O novo paradigma emana da compreensão de que, cada vez mais, as competências desejáveis ao pleno desenvolvimento humano aproximam-se das necessárias à inserção no processo produtivo. [...] ou seja, admitindo tal correspondência entre as competências exigidas para o exercício da cidadania e para as atividades produtivas, recoloca-se o papel da educação como elemento de desenvolvimento social. (BRASIL, 1999, p. 23).

Com a Lei 9.394/96, o EM passa a integrar a educação básica e tem “a característica da terminalidade, o que significa assegurar a todos os cidadãos a oportunidade de consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental.” (BRASIL, 1999, p. 22).

Dessa maneira, o EM é a etapa final de caráter geral, na educação básica (EB), porém com a diferença de que objetiva o desenvolvimento de determinadas competências (críticidade, criatividade, comunicabilidade, capacidade de abstração, pensamento sistêmico, cooperação, trabalho em equipe) capazes de fomentar e garantir a aprendizagem numa perspectiva de formação continuada, em caráter permanente.⁸

⁸ A respeito da LI, seus pressupostos, sua importância, convergências/divergências e suas possibilidades, o subitem 2.4 apresentará uma abordagem mais aprofundada.

3.2.2 Orientações Curriculares de MATO GROSSO: ampliando olhares

As OC de Mato Grosso (MATO GROSSO, 2012) começaram a ser elaboradas a partir de 2008, pautadas na abertura oferecida pela política educacional nacional representada pelos PCN nos quais as diversidades regionais, culturais e políticas existentes no país devem ser respeitadas. Sendo assim, a proposta educacional estadual preconiza a defesa de uma EB democrática, integrada, unitária e orgânica representando a concepção de educação que direciona as políticas educacionais almejadas para o estado de Mato Grosso.

O texto ressalta que os avanços tecnológicos das últimas décadas têm impactado a maioria dos países e, dentre eles, o Brasil, de tal forma que o sistema educacional brasileiro tem empreendido mudanças com o intuito de superar uma educação seletiva, excludente e dualista. De acordo com essa nova perspectiva, já não resta espaço para a divisão entre trabalho manual e intelectual (o homem que faz e o homem que pensa) e essas duas dimensões educativas, conhecimento e trabalho, são postas lado a lado, como possibilidades integradoras com vistas à promoção da inclusão social, mediante a valorização da formação da pessoa.

Ao partir dessa premissa, as políticas públicas de Mato Grosso entendem que a escola é um local de promoção e não de retenção, onde a aprendizagem deve ser para todos. Também atribui ao ambiente escolar o imperativo de constituir-se um espaço democrático no qual todos os saberes são integrados e articulados científica, tecnológica e culturalmente, ao tentar romper com as dicotomias sustentadas pelas relações entre capital e trabalho nas quais a escola 'criava' e reforçava a divisão entre o homem que pensa e o homem que faz.

Na proposição das OC, fica entendido que o Estado deve ofertar uma educação de qualidade, todavia, ressalta que, por si só, a educação não resolve todas as desigualdades sociais, mas que consiste em importante ferramenta de transformação ao possibilitar o acesso ao conhecimento, à cultura e ao trabalho.

Tendo em vista a compreensão de que a escola é um local de promoção e não de retenção, a concepção estadual de educação alicerça-se nos eixos estruturantes do conhecimento, do trabalho e da cultura e propõe, para a etapa do EF, uma organização em ciclos de formação humana cuja estrutura procura adequar-se às etapas de desenvolvimento humano, devendo o educando ser percebido como um sujeito singular, com uma história e identidade próprias. Com esse entendimento, sua educação deve estar comprometida com uma formação integral que potencializa a articulação de todas as dimensões do ser humano para que esse sujeito saiba lidar e responder a todos os desafios da vida, de modo a estabelecer, com o conhecimento, uma relação criativa, construtiva, reflexiva e criadora e que transcenda a mera acumulação de conteúdos.

No âmbito do EM, a organização da EB em MT visa considerar as diferentes realidades dos jovens mato-grossenses, com o intuito maior de romper o paradigma de um sistema educacional de caráter dualista, que contempla - de um lado - o sujeito que é preparado para o mundo do

trabalho, e - de outro - o que é direcionado para a continuidade dos estudos. O grande desafio reside, justamente, em articular, nesta etapa da EB, essas duas dimensões, em que uma não pode representar a exclusão da outra.

A concepção predominante, nesta etapa, diz respeito à formação humana efetivamente integral que abarca potencialidades humanas as quais articulam e ampliam os conhecimentos adquiridos no EF; que possibilitam, em nível mais elementar, uma educação para o trabalho e para o exercício amplo da cidadania; que promovem uma aprendizagem de forma contínua e a aquisição de algumas características imprescindíveis para um ser humano plenamente desenvolvido, tais como flexibilidade, autonomia intelectual, pensamento crítico e capacidade de discernimento e compreensão de fundamentos científico-tecnológicos que conduzem a uma vida social e produtiva construída com base em pressupostos de harmonia e parcimônia. O exposto está amparado no seguinte excerto, como se observa:

[...] a concepção de Ensino Médio para o Estado de Mato Grosso e que assume a necessidade de formação de um trabalhador de novo tipo, ao mesmo tempo capaz de ser político e produtivo, atuando intelectualmente e pensando criticamente: trabalhador crítico, criativo e autônomo intelectual e eticamente capaz de acompanhar as mudanças e educar-se permanentemente. (MATO GROSSO, 2012, p. 75, grifo no original).

A função social da EB, que finaliza com o EM, tangencia um processo educacional constituído de pilares que apontam para a edificação de um sujeito protagonista e autor de sua história; que lê, escreve, faz operações matemáticas, mas que, sobretudo, utiliza-se da leitura e da escrita como ferramentas para práticas sociais mais elaboradas e para níveis mais avançados de letramento, que evidenciam noções mais amplas de Estado e sociedade, reconhecimento genuíno de direitos e deveres, preocupações políticas e sociais de inclusão e justiça, a valorização de uma aprendizagem contínua e a superação das desigualdades sociais.

3.2.3 A Educação de Jovens e Adultos Concebida como Diversificação de Modalidades no Ensino Médio de acordo com os Pcn e as Oc: convergências

Pensar a diversidade e a inclusão é pensar a educação como ferramentas de transformação. A Declaração Universal dos Direitos Humanos diz que: “Somos todos diferentes, mas também somos iguais em direitos e dignidade”. Refletir sobre educação e diversidade na escola é colocar em pauta o processo de desenvolvimento humano integral e sobre a democratização do saber. Isso implica no desenvolvimento de um processo ensino-aprendizagem singular, crítico, dinâmico e desafiador, que considere as diferentes culturas, ritmos e níveis de desenvolvimento dos alunos e que promova efetivamente a inclusão social. (PPP DO CEJA LUÍZA MIOTTO FERREIRA, 2017).

Nesse contexto, em que o sistema educacional brasileiro e, conseqüentemente o mato-grossense, procura alinhar-se às novas concepções de educação emergentes em escala mundial, principalmente a partir do início da década de 1980, atentando a todas as mudanças advindas do processo de globalização, bem como em decorrência dos avanços tecnológicos, a perspectiva orientadora da EJA distancia-se minimamente do que já foi apresentado no item anterior, em sua parte final, que ressaltou as particularidades do EM.

A proposta para a EJA retoma a formação humana integral como princípio norteador, reforça o pensamento de que a aquisição de conhecimento e o trabalho são importantes dimensões educativas e as intensifica quando afirma que o trabalho “deverá ser compreendido como práxis humana, e não apenas como práxis produtiva”. (MATO GROSSO, 2012, p. 100).

Entretanto, difere da orientação mais geral para o EM, à medida em que é posta ao lado da Educação Especial, da Educação Escolar Quilombola e da Educação Indígena, dentre outras modalidades/especificidades. Ao voltar-se mais detalhadamente à EJA, a proposta curricular acentua seu olhar e destaca que “[...] para esse público há modos próprios de fazer a educação, segundo as características dos sujeitos, suas trajetórias e histórias de vida e trabalho. Em suma, na sua forma de ser e estar no mundo.” (MATO GROSSO, 2012, p. 98).

No âmbito legal, além das garantias previstas e asseguradas pela CF e a LDBEN que regulamentam e atribuem ao Estado o dever de oferecer essa modalidade educativa, a Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou o parecer nº 11/2000 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA e, decorrendo de sua aprovação, a Resolução nº 1/CNE/CEB/2000 estabelece essas diretrizes.

Diante de documentos convergentes para uma perspectiva ‘reparadora’ dessa modalidade de ensino, seu texto é referendado pelas OC/MT como se percebe a seguir.

Superar a crítica aos modelos dominantes de currículo, incorporando às propostas as aprendizagens cotidianas, o respeito às especificidades locais e às necessidades reais desses diferentes estudantes, é o desafio principal dessa definição de Orientações Curriculares para a EJA. (MATO GROSSO, 2012, p. 100, grifo no original).

Ficam evidentes os esforços empenhados na tessitura da proposta para dirimir quaisquer dúvidas que ainda possam existir entre a noção de preparação para o trabalho em correspondência com o que determina a legislação vigente, e o ensino profissionalizante de outrora. Para tanto, nas OC é proposto um conjunto de quatro Eixos Norteadores para a definição curricular na EJA em Mato Grosso, são eles:

1º Eixo – O trabalho como princípio educativo – a partir dele, o educando poderá desenvolver a capacidade de trabalho manual, material e intelectual, congregando essas capacidades.

2º Eixo – O direito de aprender por toda a vida – põe em foco o compromisso da escola de permitir o acesso ao conhecimento construído social e historicamente, ao mesmo tempo em que valoriza o saber produzido na prática social cotidiana dos alunos.

3º Eixo – Ampliação de práticas de cidadania – em consonância com os anteriores, subsidia o desenvolvimento da capacidade dos alunos de posicionarem-se ativamente social e politicamente.

4º Eixo – Eixo articulador que agrega aos outros três, a educação dialógica e libertária de Paulo Freire. Trata-se de valorizar os conhecimentos, os saberes já adquiridos pelos alunos antes de sua entrada efetiva na escola, bem como a valorização de práticas pedagógicas já desenvolvidas pelos professores em outras experiências.

Assim, todas as práticas pedagógicas e os procedimentos metodológicos a serem adotados precisam observar, atentamente, especificidades próprias dessa modalidade de ensino, como carga horária, conteúdos contextualizados e significativos destinados a promover a abertura de um estreito diálogo entre todos os sujeitos envolvidos nesse processo, com vistas a possibilitar a reflexão contínua e a própria reconstrução desse processo, reiterando a tônica prevalecente nos documentos oficiais.

3.2.4 O Projeto Político Pedagógico da Escola: um espaço de construção coletiva

A obrigatoriedade da institucionalização do Plano Político-Pedagógico (PPP) para todas as instituições de ensino no Brasil foi definida pela LDBEN, de 1996, em seu Artigo 12, Inciso I. No entanto, a necessidade de estabelecer uma gestão democrática da educação já era percebida anteriormente, com o propósito de assegurar a todos uma formação autônoma, crítica e consciente, pois, de acordo com Gadotti (2000, p. 36), “o aluno aprende apenas quando se torna sujeito da sua aprendizagem. E, para que ele se torne sujeito da sua aprendizagem, precisa participar das decisões que dizem respeito ao projeto da escola que faz parte também do projeto de sua vida.”

No excerto abaixo, extraído do item *filosofia da unidade escolar* do PPP do CEJA José Dias, de Juara/MT, observa-se a reverberação do pensamento de Gadotti:

Construir um mundo em que haja respeito às diferenças, onde se garanta a igualdade de oportunidades e se promova a inclusão social, assegurando aos jovens e adultos do CEJA, uma educação que lhes propicie: autonomia, desenvolvimento das competências cognitivas e culturais e que assegure o pleno desenvolvimento social, priorizando a formação ética, o desenvolvimento da liberdade intelectual e do pensamento crítico, de forma que o educando construa competências básicas que lhes permita desenvolver a capacidade crítica. (MATO GROSSO, 2016).

Sob esse prisma, a construção do PPP é, sobretudo, um exercício coletivo e colaborativo e compreende toda a organização do trabalho pedagógico da escola. Parte daí, a ideia da obrigatoriedade deste documento, a fim de afiançar a todos os integrantes da comunidade escolar (pais, alunos, professores, gestores, funcionários), a possibilidade de contribuir efetivamente no processo educacional.

O trecho a seguir, retirado do PPP do Ceja Luíza Miotto Ferreira (Matupá-MT), traduz bem o caráter de construção coletiva de que esse fundamental documento deve se valer.

O projeto político-pedagógico é o fruto da interação entre os objetivos e prioridades estabelecidas pela coletividade, que estabelece, através da reflexão, as ações necessárias à construção de uma nova realidade. É, antes de tudo, um trabalho que exige comprometimento de todos os envolvidos no processo educativo: professores, TAE e APOIO, alunos, e a comunidade como um todo. (MATO GROSSO, 2017).

Concordo com Veiga (1998, p. 11-35), quando afirma que “ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola”. Nesse sentido, o PPP não é um documento a ser elaborado apenas para cumprir meras formalidades legais e burocráticas e engavetado logo após a sua feitura.

Os PCN também endossam o fazer coletivo do PPP e ressaltam o compromisso que cada membro da comunidade escolar deve ter, e o compromisso da escola de formar para a cidadania.

Esse processo deve contar com a participação de toda a equipe pedagógica, buscando um comprometimento desses profissionais com o trabalho realizado, com os propósitos discutidos e com a adequação de tal projeto às características sociais e culturais da realidade em que a escola está inserida. É no âmbito do projeto educativo que professores e equipe discutem e organizam objetivos, conteúdos, abordagens metodológicas e critérios de avaliação para cada ciclo. (BRASIL, 1998, p. 52).

Segundo Gadotti (2000, p. 37), “projetar significa lançar-se para a frente, antever um futuro diferente do presente. [...] Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro” e, nesse entendimento, o espaço escolar precisa estar muito bem organizado, com toda a equipe de trabalho bastante afinada para perceber essas duas dimensões: a) o presente, em que os alunos vivem tempos bem peculiares da vida humana – e esse tempo precisa ser significativo – tendo claro que os estudantes, em sua maioria, ‘não planejam’, eles vivem o presente intensamente, portanto seus estudos não devem somente serem pensados como uma forma de preparação para a vida adulta; e b) o futuro, dimensão em que é imanente a ação de planejar e projetar com o objetivo da inserção desses alunos em diversos campos da sociedade.

Também é notório o fato de que cada unidade escolar tem suas especificidades e particularidades; aspectos como valores, costumes, tradições, diferentes realidades econômicas, sociais e culturais costumam permear o chão da escola e isso implica diretamente no processo construtivo de um projeto educativo que atente, valorize e respeite esse contexto social eminentemente marcado pela diversidade e pluralidade. Não há padrões a serem seguidos, cada escola precisa ter autonomia para implantar, executar e refletir sobre seu PPP.

A fim de ser elaborado claramente e com a intencionalidade de “nortear a escola democrática, pública e gratuita”, Veiga (1998, p. 11-35) destaca os princípios que deveriam permear a elaboração do PPP. São eles: a igualdade, a qualidade, a gestão democrática, a liberdade e a valorização do magistério. Também aponta sete elementos constitutivos da organização escolar: as finalidades da escola, a estrutura organizacional, o currículo, o tempo escolar, o processo de decisão, as relações de trabalho e a avaliação. Se princípios norteadores e elementos constitutivos da organização escolar

estiverem bem alinhavados entre si, seguramente possibilitarão as reais, urgentes e necessárias transformações que todos almejam, dentro e fora da escola.

Esse também parece ser o ponto de vista de Gadotti ao concluir que:

Acima de tudo a educação deve passar não por uma *melhoria de sua qualidade*, como sustenta o Banco Mundial, mas por uma transformação radical, exigência premente e concreta de uma mudança estrutural provocada pela inevitável globalização da economia e das comunicações, pela revolução da informática a ela associada e pelos novos valores que estão refundando as instituições e a convivência social na emergente sociedade pós-moderna. (GADOTTI, 2000, p. 39).

Compartilho com o pensamento de Veiga (1998) quando assinala que todo PPP persegue uma direção, um caminho norteador, e é essa ação que faz dele um projeto, simultaneamente, *pedagógico* ao ratificar através de suas ações educativas, o propósito da escola; e *político* ao reafirmar o compromisso da escola com a formação de cidadãos que se inserem em determinada sociedade.

Isso se torna possível, na medida em que forem observados os documentos oficiais, primeiramente em sua totalidade, posso dizer em ordem decrescente (a LDBEN e os PCN, as OC e o PPP), pois nesse escalonamento vertical, dispomos da normatização proposta para a EB em todos os níveis - nacional, estadual e, muito particularmente, no chão da escola (NÓVOA, 2009), com a elaboração do PPP. Nesse sentido, as normatizações gerais horizontalizam-se através do PPP, desde que ele seja genuinamente concebido como uma construção coletiva e colaborativa que conjugue, em seu bojo, toda a multiculturalidade local e os planos, anseios e finalidades peculiares da escola.

3.3 A Formação docente: (des)alinhamento entre o prescrito e o real

“Se não fosse imperador, desejaria ser professor. Não conheço missão maior e mais nobre que a de dirigir as inteligências jovens e preparar os homens do futuro.” Essa conhecida frase de D. Pedro II já não parece reverberar e encontrar tantos jovens dispostos a serem professores, atualmente. A profissão glamourizada⁹ de outrora cedeu lugar a uma jornada de trabalho austera, dupla ou tripla – em uma ou mais escolas – (poucas vezes, encontram-se profissionais que atuam apenas em um período e em uma única unidade escolar), plena de demandas, cobranças, atropelos e carente de valorização e respeito.

Os PCN registraram esse fenômeno que corrobora a situação vigente quando apontaram dados do Censo Escolar de 1996, que demonstravam:

[...] o ensino fundamental brasileiro ocupa 1.388.247 “funções docentes”, das quais 85% são exercidas em escolas públicas e apenas 15% em estabelecimentos privados. Cabe, porém, esclarecer que esse número não corresponde ao total de professores, que tende a ser significativamente menor. Na realidade, isso ocorre porque um professor pode exercer mais de uma função docente, sendo bastante comum a existência de duplo contrato de trabalho. Essa prática é estimulada por dois fatores: por um lado, o regime de trabalho dos professores, que é na grande

⁹ Glamourizada é palavra derivada do vocábulo glamour. Etimologia (origem da palavra glamour). Do inglês glamour. Substantivo masculino que significa encanto próprio e particular de uma pessoa ou coisa; o que está na moda; charme, encantamento ou magnetismo. Disponível no site: <https://www.dicio.com.br>

maioria de um turno semanal de 20 a 25 horas-aula, permitindo dupla jornada; por outro lado, a desvalorização salarial do magistério, acumulada ao longo dos anos, impondo a procura de duplo emprego como condição de sobrevivência. (BRASIL, 1998, p. 34).

Muito embora os dados supracitados sejam um tanto “desatualizados”, servem perfeitamente para ilustrar um quadro que, após duas décadas, pouco se modificou.

Kronbauer e Simionato (2008) contextualizam o cenário atual ao frisarem:

Entendemos que a educação hoje se insere num ambiente crescentemente complexo, a partir de qualquer lógica, ponto de vista, ou teoria que se escolha. A inclusão de grupos antes marginalizados tenciona o ambiente escolar, as velhas práticas, os rituais, e requer outras formas de se pensar a educação e a escola. Neste contexto de mudanças imperativas, ao professor é imputado um papel central como catalisador dessas inovações, porém sem dispor de recursos e de alternativas para dar conta desta realidade que se apresenta com toda a sua diversidade. (KRONBAUER E SIMIONATO, 2008, p. 5).

No ambiente escolar (e além dos muros), é comum se ouvirem frases que expressam a insatisfação docente com o cotidiano de sala de aula, como por exemplo, ‘não dá mais, cansei de ser professor!’, ‘professor na escola, é tudo, menos professor’, ou ainda ‘mediamos conhecimento, educação deve ser trazida de casa’. Não me excludo do grupo de professores que já disse alguma vez esses obeliscos dos queixumes docentes. Reitero, também, que eles são verdadeiros e apenas refletem o *status quo* da profissão no Brasil.

No centro do processo educativo, está um importante personagem – ‘o professor catalisador’ – (KRONBAUER e SIMIONATO, 2008) que vem, década após década, sendo subjugado pela força do rolo compressor capitalista, pela falta de um plano de carreira estimulador, e por políticas públicas educacionais que visam grandemente dados quantitativos em detrimento de boas bases qualitativas.

É para esse cenário multifacetado, capaz de congregiar sentimentos, ideologias, perspectivas, sonhos e realidades tão díspares, que volto meu olhar para desenhar (pretensiosamente) o estado atual da formação docente brasileira, espreitando-a do meu lócus, o Mato Grosso.

3.3.1 A Formação Inicial: da euforia ao cataclismo

Muito antes de buscar o referencial teórico, essencial, diga-se de passagem, para subsidiar os escritos de um professor-pesquisador principiante, deixo-me arrebatado por lembranças que inundam meus pensamentos e retrocedo aos idos anos de minha graduação (1993-1997 – UNEMAT, Câmpus de Sinop/MT).

No estágio supervisionado, prática crucial e indispensável para a formação docente, fomos (eu e meus colegas) da euforia ao desânimo, em pouco tempo.

Durante este percurso, tivemos¹⁰ que desenvolver várias atividades de cunho pedagógico, tais como visitas às escolas da rede pública, observações, regências, dentre outras. Essas atividades desenvolveram-se no decurso do 8º semestre (o último) e a nossa expectativa e a apreensão iniciais, muito comuns nessa etapa, prestes a concluirmos a graduação, cederam lugar a um profundo sentimento de desapontamento e perplexidade: a escola, e mais especificamente a sala de aula, não era como nos fora apresentada.

Este ‘choque de realidade’ nos fez perceber diversos problemas enfrentados pelas escolas, que iam desde precárias instalações físicas, passavam pela falta de professores, alunos pouco motivados, indisciplinados e toxicômanos até o fato de encontrarmos escolas nas quais a autonomia na gestão escolar praticamente inexistia. O alento surgiu da constatação de que o professor é figura excelsa em nossa sociedade, que concilia o papel catalisador que lhe é imputado e o exerce de maneira séria, comprometida e abnegada.

A partir desse ponto, faço minhas conjecturas.

Cada indivíduo traz consigo um saber que lhe é imanente e, na perspectiva freiriana, todos os saberes devem ser conjugados. A dialogicidade entre saberes produz, amplia, reinventa novos e outros saberes. Esse conhecimento, mais primordial, é o necessário ponto de partida para qualquer ação pedagógica.

Ao longo do curso de formação docente, os futuros professores debruçam-se sobre uma carga teórica ampla e cumulativa, estudada exaustivamente e, muitas vezes, sem a preocupação real com a finalidade e/ou aplicabilidade prática daqueles conceitos. Durante a licenciatura, a teoria é o guia das ações e parece ser suficiente para responder aos problemas de sala de aula.

Paralelamente ao estudo das teorias, surge, no professor em formação, um grande entusiasta, que se sente capaz de transformar o mundo e proporcionar respostas a qualquer questionamento. No entanto, ao depararem-se com a realidade das salas de aula brasileiras, muitos profissionais docentes em formação criam embates frequentes quando confrontados com uma multiplicidade de fenômenos não ‘contemplada’ teoricamente, conduzindo-os a uma prática docente fragilizada decorrente, justamente, dessas adversidades.

Kronbauer e Simionato (2008) reiteram essa condição ao afirmarem que:

De uma formação recebida para trabalhar com públicos homogêneos, o professor passa a trabalhar com grupos cada vez mais heterogêneos, além de lhe ser exigido que desenvolva em seus alunos capacidades de trabalhar em grupo, de resolver problemas, de elaborar, executar e acompanhar projetos, entre outras tantas. A formação, pautada no paradigma técnico-científico, já não dá mais conta da preparação desse professor que deve atuar nesta nova realidade. De um tempo de certezas, passamos à constância da incerteza, e é este tempo e espaço que se situa o professor. (KRONBAUER E SIMIONATO 2008, p. 5-6).

¹⁰ Alterno para a 1ª pessoa do plural para retratar experiências vivenciadas não somente por mim, mas por todos os meus companheiros de turma.

Concordo com as autoras quando apontam que a formação acadêmica em geral, privilegia o ensino de práticas destinadas a um alunado uniforme e homogêneo. Entretanto, essa perspectiva não encontra correspondência no cenário das salas de aula brasileiras onde se pulverizam diversidades pluridimensionais.

Por outro lado, será mesmo que a relação teórico-prática é permeada por um regime de *apartheid*? Como se apresenta essa segregação? Nesse sentido, Leffa (2015) argumenta que o desafio da formação inicial reside em:

[...] acoplar a teoria com a prática, de modo que fluam juntas, sem necessidade de transição entre uma e outra. Dar ao futuro professor primeiro a teoria e depois a prática, de modo separado, pode barrar ao professor a compreensão da teoria, que não fará sentido para ele. Inverter o procedimento, iniciando a formação pela prática, pode também ser prejudicial, ao deixar o professor na superfície do processo, com o perigo de uma aprendizagem supersticiosa, construída por meio de eventos aleatórios, surgidos ao acaso, e que não caracterizam o ensino de línguas. A formação inicial, sem oportunizar a vivência de uma teoria que dê conta do que está sendo feito, pode, nos casos mais sérios, traumatizar o futuro professor e levá-lo ao abandono prematuro da profissão. (LEFFA, 2015, p. 11).

Todavia, a indissociabilidade entre esses dois construtos não é um consenso. A esse respeito, penso que teoria e prática se entrelaçam, complementam-se, interagem, dialogam e efetivam a produção de conhecimento. Contudo, o maior problema talvez resida justamente em efetuar a transposição entre uma e outra, dar aplicabilidade a uma teoria, exercitá-la, refletir sobre ela e novamente retornar a ela para aperfeiçoá-la e reinterpretá-la.

Castro (2011) visualiza que, na literatura sobre a formação do professor de inglês, as disciplinas didático-pedagógicas ainda têm lugar central e predominante, relegando outras disciplinas como, por exemplo, LA ou LI: produção de textos e/ou inglês: produção oral a um segundo plano, embora a autora reconheça o crescente número de estudos que privilegiam tais disciplinas.

Castro (2011), em seu estudo – um projeto de formação desenvolvido com alunos de um curso de Letras, nas aulas de LI –, procurou articular a postura crítico-reflexiva dos professores em pré-serviço, analisando suas perspectivas em relação ao processo de ensino e aprendizagem dessa língua. Segundo a autora, “postura crítico-reflexiva é entendida como o desenvolvimento da capacidade de análise pelos alunos, futuros professores, de seu processo de aprendizagem da língua, à luz das situações de ensino construídas em sala de aula, visando à compreensão da relação entre ambos.” (CASTRO, 2011, p. 208).

A autora, além disso, aponta alguns fatores que negativamente podem afetar a formação docente, dentre eles: 1) a dificuldade com a LI; 2) a baixa identificação dos alunos com o curso de Letras e com a profissão; e 3) a dificuldade na interpretação de conceitos inerentes ao desenvolvimento acadêmico e a falta de conhecimento de questões básicas relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem.

A identificação de tais problemas vinculados ao insucesso na formação do docente de LI contraria os dispositivos elencados no item 2- *Competências e habilidades* - elencado no Parecer nº CNE/CES 492/2001 que estabelece as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras e pressupõe o “domínio da língua estudada e suas culturas para atuar como professores”.

Nessa mesma esteira, Paiva (2003) assevera que os cursos de Letras (em sua maioria) com diploma duplo, privilegiam o estudo de LP, uma vez que já se parte do pressuposto de que, ao ingressarem na universidade, os estudantes não têm domínio competente da língua materna. E acrescenta:

Não estou, de forma alguma, ignorando que muitos de nossos alunos apresentam dificuldade com a variedade culta do português, mas isso poderia ser resolvido através de um currículo mais flexível e centrado nas necessidades de seus alunos e não submetendo todos ao mesmo tratamento. Mesmo nos cursos de diploma único em língua estrangeira, o que vemos hoje são, normalmente, três ou quatro semestres obrigatórios de língua portuguesa cujo conteúdo varia entre dois extremos: treinamento em análise sintática e crítica à gramática tradicional, com pouco espaço para a produção textual e o letramento acadêmico. Assim, sob o pretexto da supremacia do idioma materno, não se permite um ensino de qualidade de LE, alimentando o círculo vicioso: **os Cursos de Letras não formam bons professores, esses professores não têm a competência necessária para ensinar a língua, o ensino básico não oferece um ensino de LE de qualidade e seus egressos procuram o curso de Letras para se transformarem em professores no prazo de três anos.** (PAIVA, 2003. p. 53-84, grifo meu).

Castro (2011) enfatiza que os estudos realizados sobre a temática da formação do docente de LI indicam “a necessidade de envolvimento dos próprios alunos de inglês dos cursos de Letras nas questões relacionadas à construção de sua identidade profissional” como uma maneira de construir uma postura crítico-reflexiva e conseqüente reformulação de práticas de ensino-aprendizagem mais significativas.

Paiva (2003) chama a atenção para o fato de que a formação de professores não é um problema que atinge somente os cursos de Letras e amplia essa discussão ao enfatizar que, em todas as áreas, prevalece a formação comumente denominada 3+1 que consiste em três anos de bacharelado e um ano de formação pedagógica.

Atualmente, no entanto, a formação nos moldes 3+1 tem perdido terreno e os cursos têm se preocupado em articular o estágio supervisionado com o restante do curso. É a dimensão prática sobrelevando o estágio numa perspectiva interdisciplinar, tendo como princípio metodológico a ação-reflexão-ação, em conformidade com as Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior de fevereiro/2002.

Na UNEMAT – Câmpus de Sinop, espaço de minha graduação (que oferece o Curso de Letras: Português/Inglês), de acordo com a Proposta Curricular 2014/01, a organização do estágio supervisionado está prevista da seguinte maneira: no VI Semestre – Estágio Supervisionado de LP com carga horária de 120 horas; no VII Semestre – Estágio Supervisionado de Literatura, com 120 horas; e

no VIII Semestre – Estágio Supervisionado de LI com 120 horas. Além dessa sistematização curricular do estágio, há, no V Semestre – a disciplina Introdução ao Estágio Curricular Supervisionado com 60 horas, integrando a Unidade Curricular II – Formação Específica (formação específica + estágio).

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Letras – 2013 (no item 9 – página 21) em relação ao estágio prevê:

O Estágio Supervisionado do Curso de Letras da UNEMAT – Campus Universitário de Sinop deve ser compreendido como uma disciplina de aproximação e integração do discente com a realidade educacional de conhecimento, reconhecimento e visão do campo de trabalho do professor de Língua Portuguesa, de Língua Inglesa e Literaturas tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio; dessa forma, oportunizar-se-á um espaço privilegiado de iniciação profissional. (MATO GROSSO, 2013, p. 21).

Ainda a título de informação¹¹ e contextualização, na UNEMAT, Câmpus de Sinop, a LI está assim disposta: I Semestre – (ênfase em leitura) – 120 horas; II Semestre – (ênfase em fonética/fonologia) – 60 horas; III Semestre – (ênfase em compreensão oral) – 60 horas; IV Semestre – (ênfase em produção oral) – 60 horas; V Semestre – (ênfase em morfossintaxe) – 60 horas; VI Semestre – (ênfase em produção escrita) – 60 horas; VII Semestre – (ênfase em gêneros acadêmicos) – 60 horas, totalizando 480 horas destinadas ao estudo sistematizado dessa língua.

Com ênfase na formação docente, constam da Proposta de Matriz Curricular, as disciplinas de Metodologia e Técnica de Pesquisa (I Semestre), LP e Ensino: práticas e procedimentos, Didática (IV Semestre), Linguagem e Tecnologia (V Semestre), Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) no VI Semestre e Linguística Aplicada ao Ensino de LI (VII Semestre) todas com carga horária de 60 horas. Essa instituição também oferece, como disciplina eletiva, o estudo de Literaturas de LI no VIII Semestre, igualmente com carga horária de 60 horas.

A UNEMAT, atenta a algumas das necessidades e especificidades educacionais imperativas atualmente, inova e oferece, em sua grade curricular no VII Semestre, a disciplina de Metodologia de Ensino de Língua Inglesa para Crianças (MELIC), sendo optativa e com carga horária de 60 horas.

Creio, diante do cenário ora desenhado, que a busca por uma formação em nível superior de boa qualidade social requer soluções em caráter de urgência e o caminho para a obtenção de resultados mais positivos na formação docente acena para três direções: uma que se delinea para a “regulamentação dos cursos de licenciatura dupla em que se definisse com muita clareza os dois projetos – formação de professor de língua portuguesa e formação de professor de língua inglesa – e o núcleo comum aos dois projetos” como sinaliza Paiva (2003, p. 53-84); a segunda que envolve a autopercepção dos futuros professores de LI para uma conduta pedagógica que reflita uma postura crítico-reflexiva (CASTRO, 2011); e, por último, a terceira, que prevê a indissociabilidade “entre as ações de ensino, pesquisa e extensão, no desenvolvimento do processo de formação de pessoas

¹¹ Outras informações podem ser obtidas através do site: <<http://sinop.unemat.br/site/>>

e de geração de conhecimento, tendo o aluno como protagonista de sua formação profissional.” (CASTRO, 2009, p. 157).

3.3.2 Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Letras

O Parecer nº 492/2001 do CNE/Câmara de Educação Superior (CES) é o documento que oficializa, legaliza e estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para vários cursos superiores e, dentre eles, o Curso de Letras. Totaliza 38 páginas e a parte específica para o curso de Letras está compreendida entre as páginas 29 e 31.

Na parte introdutória do texto legal, são ressaltados os desafios a que o sistema educacional superior precisa atender nos tempos atuais e a universidade é concebida como um lócus destinado a “atender as necessidades educativas e tecnológicas da sociedade”. A redação recomenda, em consonância com essa concepção, que ela sirva como “um espaço de cultura e de imaginação criativa, capaz de intervir na sociedade, transformando-a em termos éticos.” (BRASIL, 2001, p. 29).

O Parecer também ressalta que a área de Letras, por estar inserida nas Ciências Humanas, traz, em sua constituição, um caráter humanista que se reflete na sociedade atual. No que diz respeito ao currículo, o texto afirma que seu conceito precisa ser redimensionado e compreendido em um sentido mais amplo como uma construção cultural que possibilita ao estudante o desenvolvimento de competências e habilidades inerentes à sua formação.

A flexibilização curricular é outro ponto destacado. De acordo com essa flexibilização, o professor adquire um papel de orientador no processo de ensino-aprendizagem, evidenciando os conteúdos programáticos e primando pela qualidade da formação do aluno.

A redação do Parecer também disserta sobre o perfil dos formandos, competências e habilidades necessárias à formação dos profissionais docentes, conteúdos curriculares, estruturação do curso e avaliação. No que tange ao Perfil dos Formandos, diz o Parecer “o objetivo do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro.” (BRASIL, 2001, p. 30). Essa formação de que trata o Parecer também congrega aspectos relevantes como o domínio do uso da língua, capacidade de reflexão sobre a própria linguagem, a usabilidade de novas tecnologias no ensino e a compreensão de sua formação como um processo que não se encerra com o fim da graduação, mas que é contínuo e permanente.

Na parte final do item Competências e Habilidades, o texto ressalta:

O resultado do processo de aprendizagem deverá ser a formação de profissionais que, além da base específica consolidada, estejam aptos a atuar, interdisciplinarmente, em áreas afins. Deverão ter, também, a capacidade de resolver problemas, tomar decisões, trabalhar em equipe e comunicarem-se dentro da multidisciplinaridade dos diversos saberes que compõem a formação universitária em Letras. O profissional de Letras deverá, ainda, estar compromissado com a ética, com a

responsabilidade social e educacional, e com as consequências de sua atuação no mundo do trabalho. Finalmente, deverá ampliar o senso crítico necessário para compreender a importância da busca permanente da educação continuada e do desenvolvimento profissional. (BRASIL, 2001, p. 31).

No item Conteúdos Curriculares, há uma distinção pontual entre os conteúdos considerados básicos e os conteúdos caracterizadores de formação profissional em Letras. Para os primeiros, o foco volta-se para os estudos linguísticos e literários e consideram a língua e a literatura práticas sociais e um modo mais sistematizado das manifestações culturais. Já os segundos, referem-se às atividades acadêmicas que complementam e integram a formação como o estágio, congressos e projetos de pesquisa.

A leitura do Parecer nº 492/2001 possibilita compreender que, para além do domínio do uso da língua (sua estrutura e funcionamento), dos conhecimentos de didática, da busca constante de aperfeiçoamento profissional, do uso de novas tecnologias e da gestão de sala de aula – concebidos atualmente como requisitos básicos para o aluno em pré-serviço –, espera-se também que os futuros professores encontrem a harmonia necessária entre a aplicação da teoria em estudo e a sua prática pedagógica em serviço. Nesse entendimento, experiências de sala de aula ainda no decurso do processo de graduação (estágios de regência e observação – com uma carga horária mais elevada), são fundamentais para práticas pedagógicas mais genuínas e verdadeiramente comprometidas com a transformação social dos alunos.

3.3.3 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e para Formação Continuada

A Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 do CNE, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior – cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura – e para a formação continuada. É um documento constituído por 16 páginas e composto de oito capítulos.

Apresento, a seguir, a compilação de algumas observações pontuais de cada capítulo.

O capítulo I trata das disposições gerais e, em seu artigo 1º, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, define os princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas públicas, nos cursos e programas de formação e na gestão. Ressalta, no 2º parágrafo (ainda no artigo 1º), que a formação inicial e continuada deve ser concebida na perspectiva do atendimento às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e ao padrão de qualidade do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

O artigo 2º traz a informação de que as Diretrizes são aplicadas à formação de professores para atuarem na Educação Infantil, no EF e no EM – em todas as suas modalidades – (**Educação de Jovens e Adultos**, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica [...]) (Grifo meu).

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 parágrafo 3º alerta para o regime de colaboração dos entes federados para a oferta da formação docente inicial e continuada, compreendidas como um processo complexo e dinâmico.

O parágrafo 5º aborda os princípios da Formação de Profissionais do Magistério da EB. No inciso V, 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.

O capítulo II trata da formação dos profissionais do magistério para a EB (base comum nacional) e alerta que ela deve ser assegurada e pautada na compreensão da educação como um processo emancipatório e permanente e no reconhecimento da especificidade do trabalho docente ao articular teoria e prática que podem conduzir o egresso à aquisição de múltiplas habilidades e competências, fortalecendo uma formação mais robusta.

O capítulo III alude ao egresso da FI e FC e enfatiza que este deve contemplar abrangência de informações e habilidades resultantes da articulação entre seus conhecimentos teóricos e práticos e seu exercício profissional balizado por princípios de interdisciplinaridade, contextualização e ética, dentre outros; que lhe permitam empreender uma perspectiva holística acerca de sua formação e do processo educativo em que estiver inserido – em todos os seus desdobramentos –, atuando com compromisso e ética, consciente de seu papel como educador com vistas a educar para a cidadania.

Ainda neste capítulo, para além dessa consciência de valores, destaca-se que o egresso deve dominar os conteúdos específicos, ter domínio teórico-científico, ser um professor-pesquisador que volta seu olhar constantemente à sua própria prática e criticamente demonstrar consciência da diversidade, primando pelo respeito mútuo e valorizando a multiculturalidade.

No capítulo IV (da FI do magistério da EB em nível superior), constam sistematizados os cursos de FI determinados para os profissionais do magistério para a EB, sendo: os cursos de graduação de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e os cursos de segunda licenciatura, cada qual com uma normatização própria, atendendo às suas especificidades. O artigo 10 explicita que:

A formação inicial destina-se àqueles que pretendem exercer o magistério da educação básica em suas etapas e modalidades de educação e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, compreendendo a articulação entre estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino. (BRASIL, 2015, p. 9).

Já o artigo 12, aponta que os cursos de FI – respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica de cada instituição – têm os seguintes núcleos constitutivos: a) núcleo de formação geral; b) núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional;

e c) núcleo de estudos integrados para enriquecimento curricular que, articulados, congregam o tripé de apoio do processo ensino-aprendizagem das universidades (ensino, pesquisa e extensão) ao promoverem sua indissociabilidade e igual importância nos processos formativos.

O capítulo V (da FI do magistério da EB em nível superior: estrutura e currículo) trata justamente de apresentar, em seus pormenores, como os cursos superiores organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, devem ser estruturados, tendo como pilares a base comum nacional das orientações curriculares, abarcando os cursos de graduação de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e os cursos de segunda licenciatura, ressaltando suas peculiaridades curriculares e estruturais.

Meu interesse focal foram os cursos de graduação de licenciatura.

Esses cursos deverão ter, como carga horária mínima, 3.200 horas (mínimo de oito semestres ou quatro anos) e compreenderão:

400 horas de prática como componente curricular;

400 horas dedicadas ao estágio supervisionado;

2.200 horas destinadas às atividades formativas balizadas pelos núcleos de formação geral e núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional;

200 horas de atividades teórico-práticas de acordo com o núcleo de estudos integrados para enriquecimento curricular (por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria).

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

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).

A despeito dessa aparente aquiescência conceitual do artigo em questão, Gatti (2008) sugere que não há muita clareza, nem consenso, acerca do que é considerado como FC. A 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 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.

O capítulo VII (dos profissionais do magistério e sua valorização) prescreve, no artigo 18, que:

Compete aos sistemas de ensino, às redes e às instituições educativas a responsabilidade pela garantia de políticas de valorização dos profissionais do magistério da educação básica, que devem ter assegurada sua formação, além de plano de carreira, de acordo com a legislação vigente, e preparação para atuar nas etapas e modalidades da educação básica e seus projetos de gestão, conforme definido na base comum nacional e nas diretrizes de formação, segundo o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e Projeto Pedagógico de Curso (PPC) da instituição superior, em articulação com os sistemas e redes de ensino de educação básica. (BRASIL, 2015, p. 14-15).

Salienta, ainda, que a valorização do magistério deve ser compreendida como uma dimensão constitutiva e constituinte de sua FI e FC, que assegura a construção, definição coletiva e aprovação de planos de carreiras e salário, os quais garantem a efetiva execução das inúmeras tarefas inerentes ao exercício do magistério.

O artigo 19 dispõe, dentre outros itens, que um dos meios para a valorização dos profissionais do magistério público, pode ser viabilizado pela convergência de formas de acesso e provimento ao cargo, FI, FC, jornada de trabalho, progressão na carreira e avaliação de desempenho.

O capítulo VIII finaliza o documento, contemplando as disposições transitórias que tratam de circunstâncias que necessitam de regulamentação especial diante do novo regime jurídico proposto, a fim de promover a segurança jurídica das relações.

3.3.4 A Formação Continuada em MATO GROSSO: os anos de 2015, 2016 e 2017 em foco

Em consonância com as novas demandas do mundo social postuladas pela LDBEN, o estado de Mato Grosso, através da formulação e implementação das 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 EB e o compromisso de uma formação voltada para o exercício da cidadania.

Santos, Silva e Ramos (2012) realizaram interessante e minucioso estudo acerca da 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 orientativos, referentes aos anos de 2003, 2009, 2010, 2011 e 2012, sendo que seus esforços se concentraram em um cotejamento do documento orientativo de 2003 (que representava a instituição do projeto) e o de 2012 (demonstrando a implementação da FC no estado até aquele momento).

As autoras ressaltam que, em relação à FC, “[...] estudos recentes mostram que a formação continuada (FC) de docentes tem marcado o discurso e a agenda de políticas educativas no Brasil, em consonância com o que vem sendo discutido em outros países, caracterizando o que Nóvoa (2007) chama de ‘consenso discursivo’”. (2012, p. 80-105).

Certamente, o fortalecimento de políticas públicas 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 FC. Os PCN de 1998 alertavam para essa importância, como se vê:

A formação continuada em serviço é uma necessidade, e para tanto é preciso que se garantam jornadas com tempo para estudo, leitura e discussão entre professores, dando condições para que possam ter acesso às informações mais atualizadas na área de educação e de forma que os projetos educativos possam ser elaborados e reelaborados pela equipe escolar. Os professores devem ser profissionais capazes de conhecer os alunos, adequar o ensino à aprendizagem, elaborando atividades que possibilitem a ação reflexiva do aluno. É preciso criar uma cultura em todo o país, que favoreça e estimule o acesso dos professores a atividades culturais, como exposições, cinemas, espetáculos, congressos, como meio de interação social. (BRASIL, 1998, p. 38).

O artigo 17 da Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 do CNE, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a FI em nível superior – cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura – e para a FC, orienta acerca de como será ofertada essa formação:

A formação continuada, na forma do artigo 16 (ver subitem 1.5.3.), deve ser pela oferta de atividades formativas e cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado, que agreguem novos saberes e novas práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades de educação. (BRASIL, 2015, p. 14).

Embora já tenha sido mencionado não haver consenso conceitual sobre o que seja considerado FC, Gatti (2008) aponta as razões pelas quais a FC tem passado por intensas transformações nas duas últimas décadas:

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).

Aventa ainda, que todo esse processo tem sido desencadeado e motivado em decorrência das mudanças no campo dos conhecimentos, nas tecnologias e no 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 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 à demanda de FC no estado de Mato Grosso, a partir de 1997, foram criados quinze CEFAPROs, espalhados geográfica 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 deste estudo, é aquela institucionalizada pela 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. Como sinalizam Santos, Silva e Ramos (2012, p. 80-105), “no relatório final emitido pelos pesquisadores, porém, as ações de políticas públicas de FC desenvolvidas no Mato Grosso são apontadas como ‘bom exemplo’ e ‘inovadoras’”, referindo-se ao relatório final de uma pesquisa realizada no ano de 2011 pela Fundação Carlos Chagas.

Nesse 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 pelo CEFAPRO 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*, como elucida Veiga (1998, p. 11-35), considerando que “projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente”.

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 entendem todos os profissionais da escola (docentes e não-docentes) componentes do processo educativo.

Nesse entendimento, Imbernón 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 no chão da 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.

Meu intuito não foi o de escrutinar exaustivamente as propostas de ação de FC de Mato Grosso. Foram considerados para observação e estudo (ainda que ‘superficial’), os projetos de FC dos anos de 2015, 2016 e 2017, com a intencionalidade de evidenciar confluências, divergências e principais características, nas próximas seções.

3.3.4.1 O Ano de 2015: projeto sala de educador(PSE)

O ano de 2015, em Mato Grosso, inicia tendo à frente na gestão do estado, um novo governador. Coincidentemente, é o último ano de existência do PSE.

O orientativo do PSE, para 2015, contempla 21 páginas e conserva as mesmas características do ano anterior. Em sua parte introdutória, é ressaltado o fato de que o PSE está inserido na política pública de formação do estado de Mato Grosso.

Mais adiante, o documento recomenda (em caráter que beira a obrigatoriedade) que os encontros formativos levem em conta, de forma criteriosa, os resultados das avaliações externas e internas que dimensionam a proficiência dos alunos e tomem, como ponto de partida, as reflexões acerca do ano anterior.

Entendo, como oportuno, abrir parênteses para ressaltar que os CEJAs **não** participam de qualquer tipo de avaliação externa, dada à sua marcante particularidade. Também não há, diga-se de passagem, nas políticas públicas de formação do estado de Mato Grosso, uma ação formativa aos moldes do PSE que contemple a realidade dos CEJAs; cuja organização e funcionamento diferenciam-se de todas as outras escolas. Essa questão consiste em uma das grandes inquietações/insatisfações/queixas entre os professores dessas unidades escolares.

As OC para a Educação Básica reconhecem essas especificidades, como se pode observar em seguida:

A realidade da rede estadual deve tomar como base as especificidades da EJA, das regiões, das escolas e dos professores envolvidos com o trabalho, para, articuladas com os objetivos gerais de novas Diretrizes Curriculares para a rede estadual de ensino, chegar a uma proposição de organização curricular. [...] **superar a crítica aos modelos dominantes de currículo, incorporando às propostas as aprendizagens cotidianas, o respeito às especificidades locais e às necessidades reais desses diferentes estudantes, é o desafio principal dessa definição de Orientações Curriculares para a EJA [...]** (MATO GROSSO, 2012, p. 100, grifo no original).

É fato que as especificidades reconhecidas pelas OC buscam discutir e refletir sobre aspectos que envolvem a questão curricular, entretanto, ao identificar a heterogeneidade tão marcante na escola, também o deveria fazer no que diz respeito à FC voltada para os professores que foram preparados (em sua FI) para lidar com a homogeneidade.

Esse dilema acentua-se à medida em que o PSE precisa ser ‘adaptado’ ao CEJA e, embora tanto os PCN quanto as OC prevejam adaptações aos contextos escolares específicos, esses documentos orientativos basilares não são capazes de abarcar toda a complexidade existente no CEJA, em que três meses nessa instituição equivalem a um ano letivo de uma escola regular. Portanto, um projeto de pesquisa-ação, por exemplo, que demanda investigação, colaboração estreita e autorreflexão não pode ser realizado em apenas três meses, é um processo interventivo em médio ou longo prazo.

Outro empecilho é a rotatividade de alunos. O fluxo de matrículas e evasão é alto. Mesmo que previsto e sistematizado no PPP, com fulcro em intensas discussões e reflexões, os problemas do CEJA serão ‘renovados’ trimestralmente devido à organização curricular por área do conhecimento (essa era a forma de funcionamento em 2015).

Retomando o Orientativo do PSE 2015, ele ratifica que sua construção deve ser coletiva, aponta sete sugestões para a (re)elaboração do projeto dentre as quais, destaco duas (a 1ª e a 4ª):

1ª) Qual o objetivo do Projeto de Formação? Como esse objetivo se configura na nossa unidade escolar? O objetivo do projeto anterior foi atingido? Em que nível de satisfação? O que faltou para atingi-lo? O que deve ser melhorado?

4ª) A metodologia do Projeto Sala de Educador é realizada com base no processo de **diagnóstico-intervenção-avaliação?** (grifo no original)

O documento ainda nomina quem/quais são os atores no processo de FC; imputa ao coordenador pedagógico a função de ser o fio condutor (entre o CEFAPRO e a escola) e o regente do PSE, atribuindo-lhe outras tarefas, além daquelas inerentes ao cargo.

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 apoiou-se “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.”

Fato que chama bastante a atenção é a descrição das funções do CEFAPRO, que deve “acompanhar, orientar e realizar as intervenções necessárias à implementação da Política de Formação nas escolas”. (MATO GROSSO, 2015, p. 7).

É curioso, pois, que quase três páginas e meia dediquem-se a buscar, na literatura, a melhor compreensão do que seja ‘acompanhar’, concebida no orientativo (PSE-2015) em um contexto bem mais amplo, encontrando, em Costa (2015), a sua aceção mais adequada.

O documento dá ainda providências para a execução do cronograma dos encontros, estabelece uma carga horária mínima de oitenta horas (80) no ano letivo, preferencialmente, quarenta horas no primeiro semestre e quarenta no segundo semestre, com encontros de quatro horas de atividades (podendo ser três presenciais e uma para aplicação prática ou transposição didática). Veda a possibilidade de realização dos encontros em horário intermediário (11:00 às 13:00) e não recomenda para escolas que funcionam no período noturno, a realização no horário das 17:00 às 18:30.

Prevê como formas de avaliação, o *feedback*, auxiliando os envolvidos no processo a perceberem possíveis lacunas entre as metas estabelecidas e os resultados obtidos e a avaliação somativa, como forma de obter uma visão ampla de todo o processo, evidenciando eventuais fragilidades e pontos fortes. Discorre também sobre a forma de socialização dos resultados ao sugerir algumas possibilidades.

Para finalizar, o documento dispõe acerca da certificação e estipula que a unidade escolar fará a confecção dos certificados que, no entanto, serão cancelados pelo CEFAPRO; e determina que efetivamente receberão os certificados os participantes que obtiverem, no mínimo, 90% da frequência. Aos participantes que não alcançarem esse percentual, serão emitidos certificados de participação de FC com a carga horária cumprida.

Essa sistematização pode implicar resultados exponencialmente diferentes dos estabelecidos/desejados, como alertam Santos, Silva e Ramos (2012, p. 80-105): “[...] 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 está inserido na carga horária do professor, em seu 1/3 de hora-atividade remunerada e, para que ele não se torne apenas uma ‘obrigatoriedade’ para o cumprimento da carga horária funcional, outras maneiras de participação e execução poderiam ser discutidas e implementadas a fim de torná-lo realmente um processo mais fecundo.

3.3.4.2 O Ano de 2016: O Projeto de Estudos e Intervenção Pedagógica(PEIP)

No cenário político, 2016 é o segundo ano de mandato do governador José Pedro Gonçalves Taques. E, no campo das políticas públicas para a FC, foi presenciado o nascimento de um ‘novo’ projeto. Diferentemente do anterior, instituído através da Portaria nº 161/2016/GS/SEDUC/MT, há a criação do Núcleo de Desenvolvimento Profissional na Escola (NPDE) cuja principal característica é a promoção da disjunção entre professores e demais funcionários da escola, ao criar, para aqueles, o Projeto de Estudos e Intervenção Pedagógica (PEIP); e, para o segundo grupo, o Projeto de Formação Contínua dos Profissionais Técnicos e Apoio Administrativos Educacionais (PROFTAAE),

fragmentando a concepção anterior do PSE de que todos no ambiente escolar são educadores (docentes e não docentes).

Seja dito de passagem, que o artigo 1º da referida Portaria salienta o caráter experimental de tais projetos.

O artigo 3º, em seu parágrafo 1º, estabelece a função do NDPE como “uma célula escolar dinâmica cuja finalidade é o desenvolvimento de estudos formativos, pesquisas, projetos de intervenção pedagógica, projetos socioeducativos ou culturais de caráter educativo [...]” (MATO GROSSO, 2016, p. 1).

A coordenação do NPDE fica a cargo do coordenador pedagógico e o PEIP deve ser executado por docentes em regência, **professor articulador** e **professor do laboratório de aprendizagem** e a participação nos estudos do PEIP está destinada aos docentes em regência, **professor articulador**, **professor do laboratório de aprendizagem**, **professor integrador**, coordenador pedagógico e coordenador de área (grifos meus), lembrando que essas funções destacadas não existem em todos os CEJAs e que, novamente, o coordenador pedagógico passa a acumular funções.

O artigo 5º acentua os traços complementares que unem a FC e o Desenvolvimento Profissional no campo do conhecimento e do saber, demonstrando, dessa maneira, a concepção de Educação Permanente na perspectiva do Estado; e nos dois parágrafos seguintes faz a distinção entre ambos, esclarecendo que FC é a que tem sido realizada pelas instituições formadoras, por agentes de formação, ofertada sob diferentes modalidades, tais como, cursos, seminários, oficinas, palestras e etc.; e desenvolvimento profissional é entendido como:

[...] aquele focado nos processos de levantamento de necessidades de aprendizagem, nas superações das dificuldades de aprendizagem, na potencialização da aprendizagem, [...] é um processo contínuo e dinâmico voltado para a melhoria das práticas profissionais, [...] é um processo de enriquecimento pessoal, profissional e institucional. (MATO GROSSO, 2016, p. 2).

A Portaria nº 161/2016/GS/SEDUC/MT traz, em anexo único (entre as páginas 3 e 19), o orientativo para a formação e desenvolvimento profissional na escola e estabelece em sua parte introdutória que a Avaliação Diagnóstica do Ensino Público Estadual (ADEPE-MT) é um dos instrumentos balizadores para o planejamento de ações de formação e desenvolvimento profissional nas escolas de Mato Grosso; e, como ação estratégica, tem o intuito de “produzir e disseminar informações que subsidiem a reflexão do professor sobre a sua prática pedagógica, as necessidades de aprendizagem dos estudantes e proporcionar aos gestores dados para a formulação, o monitoramento e a reformulação de políticas educacionais”. (MATO GROSSO, 2016, p. 3).

O documento de 2016 avança que “[...] seu objetivo é utilizar os resultados das avaliações externas e internas como indicadores das necessidades de aprendizagens e assim, identificar os problemas a serem resolvidos para melhoria das práticas profissionais e da proficiência [...]” (MATO GROSSO, 2016, p. 3).

Seu caráter inteiramente prescritivo estabelece que o PEIP será realizado em duas etapas, sendo a primeira para sua elaboração e para estudos coletivos, realizando-se no primeiro semestre; e a segunda, para sua execução – efetivação das ações interventivas –, no segundo semestre, com vistas a atender as necessidades de aprendizagem dos estudantes. Indica sugestões de referenciais teóricos acerca de intervenção, pesquisa-ação e avaliação educacional (para leituras na primeira etapa) e, minuciosamente, estabelece três momentos de construção do PEIP, estipula datas para cada procedimento e estimula a anotação reflexiva individual no caderno de registro que deverá ser fornecido pela escola.

Concordo com o entendimento de que, para toda e qualquer ação pedagógica, sua estruturação pormenorizada pode contribuir para um resultado exitoso, no entanto, essa medida parece-me apenas perpetuar o modelo de projeto compensatório sugerido por Gatti (2008) para suprir falhas na FI e interfere na liberdade e na autonomia da escola quando não respeita e restringe o tempo para amadurecer as ideias, sobre o qual, Gadotti delibera “só os projetos burocráticos são impostos e, por isso, revelam-se ineficientes a médio prazo; há um tempo para sedimentar ideias; um projeto precisa ser discutido e isso leva tempo”. (GADOTTI, 2000, p. 37).

O documento ainda dá outras providências no que diz respeito à carga horária (quatro horas semanais), certificação (os certificados são emitidos pela escola e chancelados pelo CEFAPRO e contabilizam as efetivas horas computadas pelos profissionais até a data limite de 31/10/2016). Essa data não implica no término do projeto. Outros encontros podem ocorrer após essa data e as horas serão contabilizadas para o PEIP do ano subsequente.

Assim como no PSE de 2015, é vedada a possibilidade de realização dos encontros em horário intermediário (11:00 às 13:00) e não recomenda para escolas que funcionam no período noturno, a realização no horário das 17:00 às 18:30.

Estabelece quem/quais são os atores da FC e do desenvolvimento profissional e estipula que as avaliações diagnóstica, formativa e somativa sejam utilizadas para mensurar as ações de formação e desenvolvimento profissional.

Nos CEJAs, as avaliações externas não servem de parâmetro, pois não são a eles aplicadas. O CEJA Benedito Sant’ana da Silva Freire realizou, em 17/11/2016, uma abrangente avaliação interna diagnóstica para subsidiar as ações interventivas no ano de 2017.

O que, efetivamente, ocorreu nessa unidade escolar, onde minha experiência se constitui, foi a aplicação de estudos realizados no decorrer do ano letivo (respeitando-se o referencial bibliográfico sugerido) que conduziram a algumas ações interventivas pontuais em algumas disciplinas de acordo com a intencionalidade de cada professor. Os resultados mostraram-se pouco exitosos, uma vez que os problemas de aprendizagem identificados nos estudantes quando do início dos estudos, já não eram mais os mesmos quando da intervenção, inclusive porque os alunos também já eram outros.

É imperativo apontar que projetos grandiosos como esse sejam implementados mais seriamente e concordo 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) no CEJA e a partir, principalmente, da avaliação interna diagnóstica (realizada em 17/11/2016) detectar as diferenças de aprendizagem para, assim, elaborar os projetos de intervenção pedagógica para o ano letivo de 2017.

Esse projeto não chegou a enraizar-se profundamente, permanecendo no campo da experimentação. Em 2017, foi substituído pelo Pró-Escolas Formação na Escola (PEFE).

3.3.4.3 O Ano de 2017: o pró-escolas formação na escola (PEFE)

O documento orientativo e prescritivo para a FC para o ano de 2017 denominado de Programa Pró-Escolas objetivava transformar a educação no Mato Grosso. É estruturado por eixos e, dentre eles, o eixo Pró-Escolas Ensino. Este, por sua vez, engloba todas as atividades ligadas ao cotidiano escolar e às práticas pedagógicas.

Esse programa em muito se assemelha ao PEIP de 2016 e compreende a FC como atividade fundamental para que os profissionais da educação acompanhem as transformações que ocorrem na sociedade e, conseqüentemente, no âmbito escolar.

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.

O PPP, os descritores e os objetivos de aprendizagem devem ser considerados para a elaboração do diagnóstico, segundo a orientação do documento, com o objetivo de arquitetar intervenções pedagógicas com vistas à superação das dificuldades de aprendizagem.

Ainda de acordo com o orientativo, as ações formativas contempladas pelo PEF envolvem projetos de FC como o 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 à FC dos professores formadores e à formação dos gestores escolares.

O PEFE é orientado e acompanhado pelos professores formadores dos CEFAPROs e, embora retome a perspectiva do PSE – que estabelecia que todos os espaços da escola são educativos e que, por correspondência, todos os profissionais da escola são educadores –, não impõe a necessidade

de que o desenvolvimento do projeto aconteça com a participação de todos os funcionários da escola, no mesmo espaço e no mesmo momento.

Todavia, essa separação acontece quase que naturalmente, em virtude de ambivalências de perspectivas oriundas dos dois segmentos – professores e não professores.

Nesse novo documento, a FC aparece descrita como um direito, um dever e uma necessidade. Dever dos profissionais da educação em buscar FC e cumprir a sua hora-atividade na escola; direito assegurado legalmente pela LDBNEM, dentre outros pressupostos legais e necessidades, compreendida como processo de desenvolvimento dos profissionais da educação na escola.

Reitera o papel do coordenador pedagógico como fomentador do projeto de FC na escola, prevê cinco etapas para a elaboração e o desenvolvimento do PEFE, bem como cinco ações que devem ser previstas no PEFE (estudo de temáticas, discussão em grupos, socialização a respeito da incorporação das temáticas nos planos de ensino, socialização dos resultados obtidos com a aplicação do plano de ensino e avaliação final do PEFE).

O PEFE deve ter, no mínimo, 80 horas de formação (40 em cada semestre letivo) para os professores e 40 horas para os demais funcionários, distribuídas em duas horas semanais.

Assim como no PEIP de 2016, é vedada a possibilidade de realização dos encontros em horário intermediário (11:00 às 13:00) e não recomenda, para escolas que funcionam no período noturno, a realização no horário das 17:00 às 19:00.

A ação de avaliação final do PEFE deve contemplar um registro coletivo, que constituirá um banco de dados sobre a FC na escola. Esse banco de dados poderá, posteriormente, subsidiar encaminhamentos de futuras ações formativas.

O documento ainda dá outras providências no que diz respeito à certificação (os certificados serão emitidos pela escola e chancelados pelo CEFAPRO) e somente o receberão os profissionais que obtiverem pontuação igual ou superior a 75% de frequência. Aos casos de profissionais com percentuais de frequência inferiores a 75%, será oferecido um certificado emitido pelo Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar (CDCE).

Quadro 03: Cotejamento entre os projetos de FC dos anos de 2015, 2016 e 2017

Denominação do Projeto/ Ano de execução	Principais características
PSE – 2015	<ul style="list-style-type: none">❖ Construção da FC como processo coletivo;❖ Todos os profissionais que atuam na escola são entendidos como educadores;❖ A certificação é elaborada pela escola e chancelada pelo CEFAPRO – 90% de frequência mínima;❖ Carga horária mínima de 80 horas;❖ Uso de avaliações externas e internas como balizadores para implementação de políticas públicas para a educação;❖ É um processo de diagnóstico-intervenção-avaliação;❖ Avaliação do projeto de FC será mediante <i>feedback</i> e avaliação somativa.

PEIP – 2016	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Instituído por Portaria; ➤ Criação do NPDE – Separação entre PEIP e PROFTAAE; ➤ Trata-se de um projeto de intervenção pedagógica de caráter experimental; ➤ Seu encerramento não coincide com o término do ano letivo; ➤ Uso de avaliações externas e internas como balizadores para implementação de políticas públicas para a educação; ➤ Evidencia traços complementares entre FC e desenvolvimento profissional.
PEFE – 2017	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Trata-se de um projeto de intervenção pedagógica; ✓ Retoma a concepção de que todos da escola são educadores, porém não veda a sua realização em momentos e espaços distintos; ✓ A FC é concebida como dever, direito e necessidade; ✓ A certificação é elaborada pela escola e chancelada pelo CEFAPRO – 75% de frequência mínima; abaixo desse percentual será oferecida certificação pelo CDCE; ✓ Carga horária mínima de 80 horas; ✓ Avaliação através de registro coletivo (banco de dados para futuras ações formativas).

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base nos três documentos orientativos (PSE, PEIP e PEFÉ).

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.

A discussão acerca das políticas públicas educacionais nas últimas décadas tomou ampla dimensão, devido ao avanço das condições democráticas e também da necessidade de acordos imprescindíveis à governabilidade.

Em nosso país, as políticas educacionais focalizam mais estreitamente as questões escolares, entretanto, é sabido que a educação vai além do ambiente escolar. Ela atinge todas as esferas da vida em sociedade. E, sabendo que as políticas públicas são ações coletivas que visam à orientação e à garantia de direitos perante a sociedade, o governo de Mato Grosso tem empreendido esforços para atingir essa finalidade. No que diz respeito à FC, tem 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, pode-se afirmar que as políticas públicas para a educação ainda têm se mantido mais como políticas de governo que de Estado. Vale lembrar 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. No capítulo 4, serão abordadas perspectivas dos professores dos CEJAs acerca da FC que envolvem essa ‘instabilidade dialógica’ e suas imbricações nas práticas docentes.

3.4. Situacionalidade da Língua Inglesa Atualmente e a Formação do Professor de LI

Silva (2014) postula que o processo de produção da identidade oscila entre os movimentos de fixação/estabilização e subversão/desestabilização. No que tange ao primeiro, afirma que, para descrever esses processos, a teoria social e cultural tem percorrido diversos meandros da identidade e, dentre eles, a língua. Para esse autor, nesse contexto, a língua tem sido um elemento central do processo constitutivo das identidades à medida em que “[...] a história da imposição das nações modernas, coincide com a história da imposição de uma língua nacional e comum.” (SILVA, 2014, p. 85).

Nesse sentido, nos estudos acerca da linguagem, como os realizados por Hanks (2008), um dos focos mais relevantes tem sido justamente o da perspectiva que aborda a relação entre a linguagem e o contexto, no qual a língua é considerada uma prática social.

Dessa maneira, o processo ensino-aprendizagem da LI, concebido como uma prática social, em contexto mais amplo e com vistas a contemplar a pedagogia dos multiletramentos ensejada pelo GNL (1996) e reforçada em Rojo (2009, p. 107) ao afirmar que “um dos objetivos principais da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática”, constitui-se em um recurso importante para a formação humana voltada à cidadania.

Rajagopalan (2003) postula que as línguas estrangeiras sempre foram ensinadas a partir do ponto de vista de que serviriam apenas de acesso a um mundo melhor, ‘para subir na vida’. Esse mesmo autor destaca que, até mesmo a denominação, ‘língua estrangeira’ (LE) carrega uma postura fortemente ideológica de colonialismo. Uma língua para ser considerada ‘estrangeira’ deveria representar prestígio, do contrário não passaria de exotismo.

E, sendo símbolo de prestígio, o ensino de LE sempre esteve relacionado ao conceito de competência perfeita e como tal, um objeto inatingível. Ainda segundo Rajagopalan (2003, p. 68), o crescente uso de ‘línguas francas’ exerce influência no mundo inteiro devido ao contato entre os povos em decorrência “[...] do encurtamento de tempo e espaço que é a marca registrada do momento histórico em que vivemos.”

Uma vez que as línguas não são estruturas estanques, ao contrário, são fluidas, líquidas e sujeitas a misturas e transformações, esse contato gradativo entre os povos, catapultado pela globalização e pelos avanços tecnológicos, traz implicações diretas para a construção das identidades (ROCHA, 2014; COX e ASSIS-PETERSON, 2007). Essa renegociação de identidades favorece refletir acerca do único objetivo vislumbrado para aprender e ensinar uma LE de outrora, tão somente para ‘subir na vida’. Rajagopalan (2003) assevera que:

[...] as línguas não são meros instrumentos de comunicação, como costumam alardear os livros introdutórios. As línguas são a própria expressão das identidades de quem delas se apropria. Logo quem transita entre diversos idiomas está redefinindo sua própria identidade. Dito de outra forma, quem aprende uma língua nova está se redefinindo como uma nova pessoa. (RAJAGOPALAN, 2003, p. 69).

Ao partir do pressuposto da língua concebida como uma prática social, o ensino de línguas e, mais especificamente de LI, envolve questões de natureza social, cultural, política, econômica e histórica. Sua aprendizagem (e seu ensino) requer, no âmbito das relações humanas, um reposicionamento frente a esses novos paradigmas e novas epistemologias na educação e, por conseguinte, em um contexto social mais amplo, na sociedade.

3.4.1 Ensino de Língua Inglesa: revisão da literatura

Diante desse cenário de transformações, mudanças econômicas e culturais profundas e cruzamento de fronteiras é que, à luz dos documentos orientativos, nas subseções que seguem, evidencio sob quais concepções a LI está posta, analiso alguns conceitos como ‘língua franca’ ‘língua adicional’, ‘língua global’ e ‘língua mundial’ e, para finalizar, apresento as imagens do professor de LI e a sua formação docente em face de todo esse contexto polissêmico.

3.4.2 A Língua Inglesa nos Documentos Prescritivos: um panorama dos PCN e das OC

Os PCN (vol. Introdução) preconizam que o ensino de LE “é uma possibilidade de aumentar a percepção do aluno como ser humano e como cidadão” (BRASIL, 1998, p. 63). Dessa maneira, o ensino de LE deve ser pautado por sua função social, fazer da leitura uma ferramenta para o alcance desse objetivo e articular os conteúdos curriculares com os temas transversais, transitando entre os saberes locais e globais.

Os PCN do EM também acompanham essa concepção filosófica ao determinarem que o conhecimento escolar está dividido por áreas (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias), sendo que a LE está inserida na área de Linguagens. Esse documento concebe a linguagem “como capacidade humana de articular significados coletivos em sistemas arbitrários de representação, que são compartilhados e que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido”. (BRASIL, 1999, p. 33).

O documento enfatiza a prioridade para o estudo da Língua Portuguesa como língua materna produtora de significados e reitera a aprendizagem de LE como “forma de ampliação de possibilidades de acesso a outras pessoas e a outras culturas e informações” (BRASIL, 1999, p. 33), novamente convergindo para o entendimento de ‘tornar-se cidadão do mundo’ de Rajagopalan (2003).

Os PCN do EM baseiam-se em uma perspectiva bakhtiniana de que a língua é dialógica, histórica e socialmente situada, coadunando-se com os princípios da sociolinguística interacional que rejeita a separação entre língua e contexto social.

Esse documento apresenta uma recapitulação histórica e assinala para o fato de que o número reduzido de horas destinado à LE e a escassez de professores habilitados contribuíram para atribuir a essa disciplina um caráter enfadonho e repetitivo, privilegiando sua prática escrita e o estudo de estruturas gramaticais de forma descontextualizada e desvinculada da realidade. Destaca também que, para além dos objetivos práticos de entender, falar, ler e escrever, um novo idioma possibilitaria “[...] atingir um nível de competência linguística capaz de permitir acesso a informações de vários tipos, ao mesmo tempo em que contribua para uma formação geral enquanto cidadão”. (BRASIL, 1999, p. 148).

Nessa linha de pensamento, o ensino de LE – centrado apenas em exercícios de repetição da gramática normativa – acabou por relegar às escolas particulares de idiomas, o papel formador de LE. Essa perspectiva perpetuou-se durante muito tempo.

Em contrapartida, de acordo com os PCN do EM, esse tipo de ensino não mais se enquadra na nova reconfiguração. O objetivo atual passa a ser o ensino de LE com vistas a conduzir o aluno a comunicar-se adequadamente nas diversas dimensões da vida cotidiana.

O documento também retrata o monopólio linguístico da LI. No entanto, acrescenta que esse idioma não deve ser pensado como o único a ser oferecido. Reconhece a sua importância e recomenda que a LE a ser adotada leve em conta as diversidades, o mundo do trabalho no qual o aluno se insere e os interesses locais, e represente algo útil e significativo na vida escolar e não apenas mais uma disciplina na grade curricular, conforme asseveram Cox e Assis-Peterson (2008, p. 47, grifo no original): “o inglês não deve ficar na matriz curricular porque sempre esteve – **como mais uma disciplina** –, mas, sim, se for avaliado como relevante para a formação integral dos alunos (preparação para a cidadania e qualificação para o trabalho). Porém, se ficar, precisa funcionar”.

Dessa maneira, o ensino de LI é apresentado como um trabalho interdisciplinar com a proposição de que a aprendizagem sirva de fonte para a ampliação de horizontes culturais, para que os alunos, ao conhecerem, entenderem e respeitarem a cultura de outros povos, valorizem a sua própria cultura.

Para além da eficiência gramatical, essa nova proposta de ensino de LI no EM almeja desenvolver, nos alunos, o domínio de outras competências necessárias para uma genuína apropriação comunicativa no idioma, a saber: a competência sociolinguística (distinguir as variantes linguísticas de uso), a competência discursiva (escolha de léxicos que melhor representem uma ideia ou pensamento) e a competência estratégica (lançar mão de uma ou de outra expressão que melhor se adequem em determinada situação). Isso posto, o ensino de LI deixa de ser entendido apenas como um exaustivo exercício de repetição e memorização para servir de canal aberto à interação, experimentação e efetiva aprendizagem.

Bortoni-Ricardo (2008) assim aborda a questão da competência comunicativa:

A competência comunicativa de qualquer pessoa vai-se ampliando à medida que se ampliam também o rol de ambientes em que ela interage e as tarefas comunicativas que tem de desempenhar nesses ambientes. Mas é na escola que o indivíduo tem

a oportunidade de desenvolvê-la de forma sistemática e de agregar novos recursos comunicativos que lhe permitirão construir sentenças bem formadas. **Sentenças bem formadas são sentenças de acordo com o sistema da língua. Não devemos entender esse conceito como sendo sentenças que seguiram todas as exigências da gramática normativa.** (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 40, grifo meu).

Sobre isso, Rajagopalan (2003, p. 70) afirma que “o verdadeiro propósito do ensino de línguas estrangeiras é o de formar indivíduos capazes de interagir com pessoas de outras culturas e modos de pensar e agir e que isso significa transformar-se em cidadãos do mundo.”

O conhecimento de um outro idioma possibilita a materialidade no acesso aos avanços da ciência e da informação, objetivando a comunicação real, sendo vista como uma importante ferramenta no mundo atual pós-moderno capaz de conduzir o alunado a uma formação abrangente nos campos da vida profissional, pessoal e acadêmica.

3.4.3 Os Conceitos de ‘Língua Franca, adicional, global e mundial’

É comum, no contexto da escola pública, ao entrar em sala de aula no início do ano letivo e apresentar-me como professor de LI, ouvir: “Por que estudar inglês? Para que isto vai servir se aqui no Brasil não se fala inglês?”

Como professor dessa língua há 20 anos, tenho ouvido estes questionamentos quase que diariamente. Apesar de todas as mudanças pelas quais o mundo tem passado, sobretudo advindas do progresso e avanço das ciências e da tecnologia, e do ‘encurtamento’ das dimensões espaciais e temporais (HALL, 2015) pela globalização, gerando um mundo ‘sem-fronteiras’, miscigenado e multicultural, ainda há muita resistência, barreiras e, até mesmo, preconceito em relação ao aprendizado de LI.

A despeito das razões apontadas pelos alunos para essa resistência, encontram-se lacunas didático-metodológicas na formação do professor e, por consequência, na administração dos saberes locais e globais (CELANI, 2016). Todavia, esse embate vai muito além dessa ‘briga de gato e rato’ pois, em contrapartida, os professores costumam dizer que falta nos alunos a disponibilidade, a ‘vontade’, traduzida por motivação necessária para a aprendizagem.

Fato é que nos dias de hoje, a LI assume um papel importante como ferramenta de socialização e de inserção em múltiplos contextos, sendo que essa língua é amplamente conhecida no mundo inteiro. Sua aprendizagem é vista como uma necessidade por Celani (2016), como se observa: “[...] vejo o ensino da língua inglesa como uma necessidade premente, tendo em vista o papel que essa língua passou a desempenhar nos tempos atuais”, dada a influência exercida por esse idioma em âmbitos sociais, culturais, científicos, de entretenimento e no mundo do trabalho.

Aprender a conviver com a influência da LI no nosso dia a dia, mas sobretudo, ‘tomar posse’ dela (ROCHA, 2014) como instrumento de socialização ao conhecê-la profundamente, reconhecendo-a como deflagradora de possibilidades plurais e como meio de valorização do nosso

próprio idioma, consistem nos grandes desafios que mobilizam professores e alunos para essa finalidade no contexto atual.

Embasado em autores como Crystal (2003), Ortiz (2006) e Leffa e Irala (2014), passo a discutir os conceitos de língua franca, adicional, global e mundial e suas implicações para a compreensão do domínio da LI como LE no cenário mundial.

Para Ortiz (2006), a expansão da LI em contextos exponenciais atribui-se ao colonialismo britânico e ao imperialismo norte-americano. Esse autor conceitua a LI como língua mundial em contraposição à língua global. Destaca que o termo global vincula-se aos aspectos econômicos e tecnológicos para os quais o capitalismo é o único sistema global, ao passo que “mundial” liga-se à esfera da cultura e, nesse sentido, relaciona sua articulação com as mudanças decorrentes do processo de globalização e com as diferentes concepções de mundo, em que a diversidade é característica marcante.

Apoiado nesse entendimento, Rajagopalan (2008, p. 3) destaca que o *World English* é um “fenômeno linguístico” nunca visto anteriormente. Ele não tem donos, não tem “falantes nativos”. “Ele pertence a todos aqueles que o usam para alguma finalidade em seu dia a dia”, sendo apropriado e ressignificado por falantes de distintas línguas maternas, nas interações realizadas pessoal ou virtualmente.

Rod Ellis (1997) afirma que a utilização do termo aquisição de ‘segunda’ língua (SL) é maior que o uso do termo LE, independentemente de se aprender a língua-alvo no país em que a língua é falada ou em sala de aula.

Já Leffa e Irala (2014), distinguem os termos SL e LE, ao apontarem que a SL é aprendida em um país onde a língua-alvo é utilizada socialmente, por exemplo, um brasileiro que mora em Nova York aprende inglês como SL. LE é concebida como a estudada em um país onde a língua falada não é a língua-alvo, nesse caso, um brasileiro que mora no Brasil aprende inglês numa escola de línguas. Esses autores também ressaltam a inadequação e a fragilidade do termo SL, se consideradas as características dos alunos, pois muitos deles já conhecem mais de uma língua ao ingressarem na escola, como é o caso de comunidades de fala em algumas cidades sulistas em que o alemão e o italiano são as línguas maternas utilizadas socialmente.

Feita essa distinção, Leffa e Irala (2014) apoiados em Schlatter & Garcez (2012) apresentam o conceito de língua adicional, considerando-a como aquela que vem por acréscimo, ao se ensinar uma outra língua a quem já conhece, ao menos, uma e evidenciam as vantagens de se fazê-lo (não há discriminação em razão da dimensão geográfica e os objetivos que levam o aluno a aprendê-la não precisam ficar patentes nessa fase). “Tenta-se adquirir a língua adicional não para servir aos interesses de outros países, mas aos próprios interesses.” (LEFFA e IRALA, 2014, p. 33).

Crystal (2003, p. 2-3) comunga da mesma linha de pensamento de Ortiz (2006) e Rajagopalan (2008) ao manifestar que “de fato, se há uma consequência previsível de uma língua se tornar uma língua global, é que ninguém mais a possui. Ou melhor, todos que a aprenderam agora a possuem

– ‘têm uma participação nela’ pode ser mais preciso – e têm o direito de usá-la da maneira que quiserem.”

Entretanto, diferentemente de Ortiz (2006) e Rajagopalan (2008), Crystal (2003) conceitua a LI como língua global e, em alguns momentos, como língua franca global e o faz afirmando que o que torna uma língua global, não é o número de pessoas que a utilizam, mas sim, quem são as pessoas que dela se utilizam. Há uma forte relação de poder financeiro, econômico, cultural e militar em sua disseminação e seu uso. “A língua existe apenas nos cérebros e bocas e ouvidos e mãos e olhos de seus usuários. Quando eles são bem-sucedidos, no estágio internacional, seu idioma é bem-sucedido. Quando eles falham, seu idioma falha.” (CRYSTAL, 2003, p. 7).

Por fim, o conceito de língua franca é utilizado por linguistas como Seidlhofer (2001), Erling (2005) e Jenkins (2007), para referirem-se, principalmente, a uma língua de contato usada entre pessoas que não compartilham uma língua nativa comum, e nem mesmo uma cultura nacional comum, (um grupo multilíngue) que a adotam deliberada e sistematicamente para a materialização de sua comunicação (para que se entendam entre si) e concebida, normalmente, como uma língua adicional para seus falantes.

Em sua concepção original, o termo refere-se a uma língua de natureza híbrida, foi dessa maneira que o português, por exemplo, – misturado às línguas locais – serviu de língua franca na África e na Ásia nos séculos XV e XVI durante as grandes navegações.

Sob qualquer uma dessas perspectivas, de modo especial, a LI assume um lugar de destaque dentre as LE e, em decorrência de todas as razões já propaladas, a LI é a língua de uso internacional. Não se pode fechar os olhos a essa realidade. O uso desse idioma é recorrente no mundo dos negócios, em meio à comunidade científica, no turismo e no entretenimento. Seu reconhecimento como uma língua comum é uma vantagem da comunicação mundial. (ASSIS-PETERSON e COX, 2007; COX e ASSIS-PETERSON, 2008). E “negar ao aluno o acesso a outras línguas é também uma maneira de o excluir”. (LEFFA e IRALA, 2014, p. 29).

3.5 Das Imagens do Professor de Língua Inglesa e sua formação

Em virtude de mudanças ocorridas nos setores econômico, político, cultural, científico e tecnológico, notadamente, a partir do último quarto do século XX, que afetaram indelevelmente o setor educacional e puseram em cheque velhos dogmas e concepções no campo do ensino, como pode ser observado em Imbernón (2011) e em Leffa e Irala (2014), passamos de um paradigma instrutivista (em que o conhecimento acadêmico era meramente transmitido pelo professor) para o construtivista (o conhecimento é construído conjuntamente com o outro e mediado pelo diálogo).

Concomitantemente, a língua também passou por um processo evolutivo, deixando de ser compreendida à luz de uma interpretação sistêmica para ser percebida como funcional e, posteriormente, evidenciada por um viés ideológico constitutivo do sujeito. Tais mudanças atingiram

sobremaneira uma figura central nesse processo – o professor – que precisou (e precisa) reencontrarse e reinventar-se permanentemente em meio a esse torvelinho.

Torna-se irrefutável a perspectiva de “uma mudança nos posicionamentos de todos os que trabalham na educação e, é claro, uma maior participação social do docente” (IMBERNÓN, 2011, p. 10). Dessa maneira, o professor traz para si um compromisso de formar para a cidadania, atribuindo ao processo ensino-aprendizagem uma função política (no melhor e mais amplo sentido) articulada com valores éticos e morais e respeito à alteridade.

Nos itens seguintes, apresento, baseado em alguns autores, algumas das imagens atribuídas a esse ‘novo’ profissional docente imerso no mundo globalizado.

3.5.1 O Professor pesquisador

Bortoni-Ricardo (2008) pondera que a escola e a sala de aula são ambientes propícios para a construção de pesquisas qualitativas. “[...] é desejável que os professores e todos os atores envolvidos com a educação tenham uma postura proativa na produção de conhecimento científico.” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 10).

Nesse sentido, a autora entende o papel do pesquisador como inerente ao da função de professor. Assim, temos desenhada a figura do professor-pesquisador. Este desempenha um papel importantíssimo na elaboração do conhecimento especializado que permeia as práticas sociais e os significados estabelecidos no interior dessas práticas.

Essa mesma autora aponta caminhos através dos quais o professor pode buscar a produção de novos conhecimentos científicos pelas veredas da pesquisa, conciliando as atividades de docência e atividades de pesquisa. Segundo Bortoni-Ricardo (2008), um interessante recurso para atingir esse fim é a utilização de um diário de pesquisa, no qual aspectos descritivos e interpretativos podem compor os registros do cotidiano da escola e, mais especificamente, da sala de aula.

A perspectiva de que o professor é, por essência, um pesquisador está contida no pensamento freiriano. Buscar, indagar, constatar, pesquisar, intervir e educar são (ou deveriam ser) inerentes à natureza do professor. Talvez o que falta no professor, em tempos atuais, é uma sistematização das observações realizadas no ambiente escolar e formas de garantir a materialidade científica a elas. “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (FREIRE, 2016, p. 30). Bortoni-Ricardo (2008) também assume essa postura ao afirmar que:

O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos. Vai também ter uma melhor compreensão do processo de ensino e de aprendizagem.” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 33).

O trabalho do pesquisador consiste na possibilidade de observar um dado fenômeno e, a partir dele, buscar descobrir como os personagens inseridos naquele contexto onde o fenômeno ocorre, interpretam-no. Sua capacidade de reunir um grande número de dados e informações, interpretá-los e então desenvolver uma nova teoria (produção de novos conhecimentos científicos) sobre determinado assunto, evidenciam um interesse maior pelo processo que, propriamente, pelo produto final.

Ao assumir essa postura de construção e aperfeiçoamento de teorias e a sua reinterpretação sob novos moldes, apesar de não explicar definitivamente o fenômeno estudado, (dadas as constantes ressignificações ocasionadas pelas interações sociais), essas estratégias auxiliam a interpretar nossa vida e nossa sociedade de uma nova maneira, abrindo novos horizontes ao pensamento. A esse ciclo 'ação-reflexão-ação', Bortoni-Ricardo (2008) denomina de 'teoria prática'.

Novamente Bortoni-Ricardo (2008, p. 46) acena para esse entendimento, ao asseverar: "o que distingue um professor pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências. Para isso, ele se mantém aberto a novas ideias e estratégias."

Produzir, identificar e integrar conhecimentos relevantes para as práticas docentes, estimular o desenvolvimento de novos projetos de pesquisa e experiências nessa seara e sistematizar a produção de publicações e documentos dando materialidade e cientificidade a essas práticas, são tarefas do professor pesquisador no contexto social pós-moderno em que nos encontramos, respeitando "os saberes socialmente construídos na prática comunitária" (FREIRE, 2016, p. 31) e fomentando a produção de novos saberes a partir dessa integração.

3.5.2 O Professor Crítico-Reflexivo

À custa de estar inserida no processo de dinamicidade que move todas as ações humanas na contemporaneidade, a educação necessita ser reiteradamente pauta de questionamentos e reformulações para se adequar às atuais exigências e demandas da nova era e às necessidades dos educandos. Esse reposicionamento frente a essa realidade requer que o docente pense, reflita e reformule a sua própria prática pedagógica, e essa é uma tarefa difícil, mas, necessária, e implica em uma postura indisciplinar, com o mesmo valor semântico empregado por Moita Lopes (2006) ao referir-se ao caráter indisciplinar atribuído à LA.

Todavia, o conceito de uma prática crítico-reflexiva não é propriamente uma novidade no campo educacional, tendo já sido utilizado por John Dewey no início do século passado. Dewey foi um filósofo pragmático bastante interessado pelas questões pedagógicas de seu tempo e defensor da problematização da prática cotidiana do professor (por ele mesmo) para tornar a ação docente mais definidora nas reformas educativas.

Mas, afinal, o que é ser um professor crítico-reflexivo? Imbernón (2011) alinhado a Zeichner (1993) e Freire (2016) afirma que o professor crítico-reflexivo contempla, como uma de suas grandes

características, a preocupação com as consequências éticas e morais de suas ações na prática social. De acordo com esses autores, o professor crítico-reflexivo reflete sobre a realidade à sua volta; analisa a sua prática pedagógica e volta a sua atenção para além dos muros da escola, preocupando-se com a manutenção das tendências democráticas e emancipatórias dessa prática. Para Imbernón (2011, p. 42), “[...] o professor não deve refletir unicamente sobre sua prática, mas sua reflexão atravessa as paredes da instituição para analisar todo tipo de interesses subjacentes à educação, à realidade social, com o objetivo concreto de obter a emancipação das pessoas.” Mantendo essa mesma linha de pensamento, Leffa e Irala (2014) ressaltam que:

[...] a consciência crítica, na sua essência, envolve reflexão e ação. A reflexão procura não apenas descrever o mundo como ele é, mas como ele deveria ser. Feita esta reflexão, parte-se para a ação, buscando transformar o mundo real no mundo possível. (LEFFA e IRALA, 2014, p. 28).

Mediante a contínua reflexão sobre sua práxis educativa, os professores conseguem trazer para o espaço da sala de aula, para além dos conteúdos programáticos (muitas vezes deslocados), novos discursos teóricos remodelados por sua prática e, desse modo, empreendem suas ações para um movimento em que ambos, professor e aluno, percebem-se como agentes atuantes no processo de ensino-aprendizagem; e sujeitos capazes de transformar, substancialmente, suas realidades, ao (re)construírem suas práticas sociais, ressignificando-as.

Compartilho com Freire (2016, p. 40) o pensamento de que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática”. Nessa perspectiva, os processos formativos precisam desenvolver no professor, a “capacidade de refletir sobre a própria prática docente, com o objetivo de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e da docência” (IMBERNÓN, 2011, p. 41-42), afinal como postula, categoricamente, Freire (2016): “ensinar exige criticidade”.

3.5.3 O Professor Técnico

O conhecimento não é algo acabado e formal, mas sim, um construto constante e perene que se produz socialmente e como tal, requer, pensando no âmbito escolar, uma colaboração dialógica estreita entre professores e alunos. Zeichner (1998) demonstra, através de suas pesquisas, que nos Estados Unidos, a formação de professores traz um forte apelo tecnocrático, “ignorando implicações políticas de seu trabalho docente” (ZEICHNER, 1998, p. 81-82).

Sob esse ponto de vista, o professor técnico e seu ensino transmissivo (o professor detém o saber e o dissemina a seus alunos) a partir de bases essencialmente conteudistas que privilegiam o ensino de forma descontextualizada, distante das situações reais ao negligenciar as necessidades particulares de cada grupo, conformam um tipo de relação de poder. Conforme Freire (2016, p. 47),

“saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. E acrescenta:

Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o *formador* é o sujeito em relação a quem me considero o *objeto*, que ele é o sujeito que *me forma* e eu, o *objeto* por ele *formado*, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos – conteúdos – acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o *falso sujeito* da “formação” do futuro objeto de meu ato formador. (FREIRE, 2016, p. 24-25).

Os traços conceituais de professor técnico estão intimamente ligados à tradição cientificista que, por sua vez, estabeleceu-se a partir do Positivismo de Auguste Comte (1798-1857), cujas bases enraízam-se na razão analítica que busca explicações causais através de relações lineares entre fenômenos, conforme e lucida Bortoni-Ricardo (2008).

Para além do entendimento de um professor técnico, cujo principal objetivo é “formar competências específicas observáveis capazes de produzir na prática resultados eficazes” (SANTOS, 2009, p. 46), a partir de concepções prescritas, pré-determinadas, compartimentadas em caixas conteudistas, que visam à produção de conhecimentos uniformes e um ensino homogeneizante, o que se espera é um profissional docente imbuído do compromisso de “participar ativamente e criticamente no verdadeiro processo de inovação e mudança, a partir de e em seu próprio contexto, em um processo dinâmico e flexível” como aponta Imbernón (2011, p. 24).

3.5.4 O Professor Protagonista

Como visto em seções anteriores, muitas são as competências e habilidades exigidas para o profissional docente na contemporaneidade. Nessa subseção, apresento a imagem do professor protagonista. Inicialmente, trago a definição de protagonismo, protagonista e protagonizar .

Protagonismo – papel de liderança que alguém ou algo exerce frente a uma organização, um acontecimento, um tempo, etc.

Protagonista – 1) que(m) é personagem principal de peça de teatro, livro, filme, etc. 2) (ator) que representa o papel desse personagem no teatro, cinema, etc. 3) (indivíduo) **que tem papel de destaque num acontecimento**, [...] ou que combate na primeira fila; o que desempenha o papel principal em uma peça teatral. (Grifo meu).

Protagonizar – 1) ser o personagem principal em 2) **ser o agente principal de (ato, fato)**. (Grifo meu).

À primeira vista, conforme frisa Pessente (2016, p. 39), pode-se pensar em “protagonista como o centro das atenções e ator principal, conceitos que remetem, em uma primeira leitura, a uma educação tradicional centrada no professor”. No entanto, utilizo o termo professor protagonista

com o mesmo sentido empregado por Oliveira (2009), Moura (2002) e Sales (2009) e evidenciado por Alves (2012).

De antemão, abro parênteses para ressaltar as quatro perspectivas apuradas por Alves (2012) na abordagem do protagonismo docente: condição, latência, fato e análise. A que é objeto de meu interesse é a terceira delas – fato –, que se coaduna com a compreensão dos autores há pouco citados.

Para Alves (2012, p. 7), “o protagonista/protagonismo docente é abordado como “fato” pelos autores quando o compreendem como algo dado, corrente no processo educacional”. Nessa linha de pensamento, o professor protagonista é o profissional que se articula (ao utilizar de sua formação teórico-metodológica e sua experiência) e mobiliza características pessoais proativas que lhe permitem não ser apenas expectador no decurso do processo educativo. É o profissional que não se limita a esperar mudanças, ao contrário, é sujeito agente, participativo e coautor dessas mudanças. Como frisa Freire (2016), o ato de ensinar implica em uma série de atitudes, exige reflexão, exige pesquisa, criticidade, apreensão da realidade e a convicção de que a mudança é possível.

Moura (2002, p. 66) citada por Alves (2012, p. 7) elucida que “quando me refiro aos professores como sujeitos/protagonistas das práticas escolares, estou tomando o professor como alguém que pensa e age no mundo, a partir de seus sentimentos, do que faz e do que deseja como pessoa e, por isso, como alguém que detém um saber”.

3.5.5 O Professor como agente de letramento

Autoras como Kato (1986), Kleiman e Matencio (2005), Tfouni (2010) e Soares (2012) têm se dedicado ao estudo sistematizado sobre o letramento e seus trabalhos fomentam inúmeras e frutíferas discussões.

O termo letramento vem sendo utilizado desde a década de 1980 e sua conceituação está inter-relacionada ao de alfabetização. Soares (2012) percebe esses dois termos como não-excludentes, complementares, frisando que o letramento é uma ampliação dimensional da alfabetização.

Apoiado nessas autoras, entendo por letramento, as práticas de leitura e escrita na escola, e principalmente fora dela, ou seja, seu uso social nos eventos da vida cotidiana. Ao ampliar esse conceito, compreendo-o como a habilidade oriunda das práticas da leitura e da escrita potencializada nos contextos sociais em que é produzida e utilizada. Em suma, é o emprego de forma competente da escrita e da leitura nos diversos segmentos e nas diversas situações do dia a dia na sociedade.

Nesse sentido, tomo por base a definição de professor como agente letrador (ou agente de letramento), a defendida por Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2012) que assim é expressa: “todo professor é por definição um agente de letramento”. Acredito, compartilhando com as autoras, que o professor precisa adquirir a consciência do seu importante papel de mediador na sala de aula.

Essas mesmas autoras reiteram, também, “a concepção de que todo professor deve ser professor de leitura” (BORTONI-RICARDO, MACHADO e CASTANHEIRA, 2012, p. 52) não imputando a responsabilidade do desenvolvimento da compreensão leitora somente ao professor de LP.

Bortoni-Ricardo (2008) reporta-se a Cazden (1988) que popularizou o conceito de andaimes ou andaimagem originalmente proposto pelo psicólogo americano Jerome Bruner, em estreita relação com a teoria sociointeracionista de Vygotsky que aborda o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Nesse entendimento, andaime “é um termo metafórico que se refere à assistência visível ou audível que um membro mais experiente de uma cultura presta a um aprendiz, em qualquer ambiente social, ainda que o termo seja mais empregado no âmbito do discurso de sala de aula.” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 44).

Assim, todo professor deve ser um agente letrador (ou de letramento) no processo de construção da leitura produtiva, na função de andaime (mediador), promovendo o incremento da compreensão leitora de seus alunos.

Longe de exaurir qualquer discussão em relação às ‘imagens’ aqui apresentadas, meu objetivo com esta seção foi o de trazer, para a reflexão neste trabalho, certas concepções que são conferidas ao profissional docente atualmente, seja ele de LI ou não, como imagens deflagradoras de atitudes que, se incorporadas às práticas docentes, podem viabilizar a construção de uma práxis voltada aos preceitos da pedagogia dos multiletramentos.

3.6 O Percurso do letramento aos multiletramentos

Inicialmente, faz-se necessário construir ou apresentar conceitos para, então, discuti-los e torná-los úteis para um propósito. Para atingir esse objetivo, é preciso percorrer o caminho pelo qual esses conceitos foram trilhados e observar como eles se estendem até nós, nos dias de hoje. É o que faço agora.

Grosso modo, entende-se por alfabetização o processo de ensino e aprendizagem das letras que compõem o alfabeto e os distintos modos de uso para essas letras. Em outras palavras, através da decodificação das letras do alfabeto, um sujeito pode se comunicar com outros indivíduos à sua volta, na sociedade em que está inserido. Tfouni (2010, p. 11) afirma que “a alfabetização se refere à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem”.

Ainda no que tange à alfabetização, Tfouni (2010) acrescenta que ela pode ser compreendida sob duas perspectivas: 1ª) como um processo de aquisição individual de habilidades para a leitura e escrita e 2ª) como um processo de representação de objetos de naturezas diversas. Contudo, a autora faz uma ressalva e diz que, de acordo com a primeira perspectiva, a alfabetização chegaria a um fim e, segundo ela, se entendida genuinamente como um processo, a alfabetização caracteriza-se por sua incompletude, ou seja, sob esse ponto de vista, a alfabetização não se completa nunca, pois

a sociedade vive em contínua mudança e a atualização individual é imprescindível para acompanhar todas essas novas configurações sociais.

Se percebida sob o segundo ponto de vista – a alfabetização como um processo de representação de objetos de naturezas diversas – Tfouni (2010, p. 20) reportando-se à Emília Ferreira, diz que “não se deve privilegiar a mera codificação e decodificação de sinais gráficos no ensino da leitura/escrita, mas sim respeitar o processo de *simbolização* [...], na medida do próprio desenvolvimento da alfabetização”.

O processo de simbolização refere-se à construção da representação mediada por símbolos, ou seja, o uso de significantes que estejam ligados aos seus significados. Desta feita, o laço que une a representação e seu significado é uma estruturação eminentemente social ocasionada pela forte relação entre o caráter social e a atribuição de significados. Nesse sentido, a autora prefere falar em graus ou níveis de alfabetização e o desempenho do indivíduo nessa escala é determinado pelas práticas sociais das quais participa.

A partir da segunda metade da década de 1980, muitos teóricos passam a utilizar a palavra letramento em seus trabalhos e demonstram evidente preocupação com aquele grupo de pessoas, de certa maneira, marginalizado socialmente – os adultos não alfabetizados, ou seja, que não sabiam “ler e escrever” “em uma sociedade atual que se organiza através de práticas de escrita, uma sociedade letrada”. (TFOUNI, 2010, p. 9).

Duboc (2016, p. 59) reporta-se a Kato e frisa que essa autora observa que “a palavra “letramento” surge pela primeira vez no Brasil na década de oitenta como forma de marcar sua ruptura epistemológica com a noção de alfabetismo. Por alfabetismo, entende-se a prática de leitura individual, advinda de um suposto domínio de um código de escrita”.

Mas afinal, o que é o letramento? O que ocasionou o surgimento dessa palavra? São novas ideias, novos olhares, novos fatos que propulsionam outras/novas possibilidades de compreensão dos fenômenos acerca da linguagem? A própria Tfouni (2010, p. 10) oferece um viés de resposta ao dizer que “[...] a falta, em nossa língua, de uma palavra que pudesse designar esse processo de estar exposto aos usos sociais da escrita, sem, no entanto, saber ler e escrever. Foi dessa constatação que surgiu o neologismo letramento.”

O termo letramento foi um empréstimo linguístico da palavra inglesa *literacy* (que até mesmo em seu idioma original apresenta distintas acepções) e tem sido utilizado amplamente em concepções linguísticas que ora o tomam e o confundem com alfabetização e, por vezes, traduzem-no como letramento, tendo, por isso, desencadeado uma profusão polissêmica do termo.

Ainda segundo a autora, o letramento diferencia-se da alfabetização na medida em que enfoca os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma determinada sociedade.

Nesse entendimento, Tfouni (2010) destaca que na literatura inglesa, principalmente norte-americana, o termo *literacy* tem sido utilizado sob três diferentes perspectivas: 1) a primeira, que ela denomina individualista-restritiva, refere-se exclusivamente à aquisição de leitura e escrita

(escrita enquanto código). Na segunda acepção, denominada tecnológica, reporta-se ao termo como produto resultante do progresso da civilização e do desenvolvimento tecnológico e, nessa perspectiva, o termo seria empregado em contextos bastante sofisticados; por fim, na terceira perspectiva, a cognitivista, a acepção volta-se ao aprendizado como produto das atividades mentais, em que o indivíduo é peça-chave em seu processo de aquisição da escrita.

Por outro lado, o enfoque da alfabetização é a aquisição da escrita por um indivíduo, ou um grupo de indivíduos. Dessa maneira, os estudos de letramento não se limitam às pessoas alfabetizadas, eles também investigam as consequências da ausência da escrita em nível individual e, ao reportarem-se a um nível social mais amplo, pretendem evidenciar quais características da estrutura social têm relação com os fatos apresentados.

Outra estudiosa brasileira, Soares (2000), discorre sobre letramento e alfabetização:

Se alfabetizar significa orientar a criança para o domínio da tecnologia da escrita, letrar significa levá-la ao exercício das práticas sociais de leitura e de escrita. Uma criança alfabetizada é uma criança que sabe ler e escrever; uma criança letrada é uma criança que tem o hábito, as habilidades e até mesmo o prazer de leitura e de escrita de diferentes gêneros de textos, em diferentes suportes ou portadores, em diferentes contextos e circunstâncias. (JORNAL DO BRASIL, 26/11/2000).

Portanto, pode-se considerar que o letramento conduz o indivíduo ao exercício das práticas sociais de leitura e escrita, e insere-o no campo das letras em seu sentido e contexto social, ao passo que a alfabetização compreende a decodificação e a assimilação dos signos linguísticos; nesse sentido, alfabetizar uma criança não é suficiente. É preciso permitir-lhe o letramento que a coloca diante de diversos tipos de expressões textuais e propicia a esse sujeito a obtenção de múltiplos subsídios para que ele próprio crie relações com práticas de leitura e escrita; compreenda e questione e, sobretudo, realize a chamada leitura do mundo a partir de suas práticas sociais.

Alfabetização e letramento são processos interligados, porém, distintos devido às necessidades e exigências expressas em cada um deles. Uma pessoa pode ser alfabetizada e não ser letrada, e o contrário também é possível. Um indivíduo alfabetizado e também letrado é aquele que, além de conhecer e compreender as letras e as práticas da leitura e escrita, é capaz ainda de desenvolver novas formas de compreensão que lhe permitam atender e construir um repertório responsivo frente às inúmeras demandas que lhe são apresentadas na sociedade em que vive.

3.6.1 OS Multiletramentos e a escola/sala de aula

O letramento é entendido como uma ampliação da alfabetização, ou seja, a alfabetização elevada a outro patamar que não compreende apenas ler e escrever, mas que, a partir da aquisição da leitura e da escrita, torna possível aprender a produzir textos, a compreender o que lê, ajustar o texto que escreve e para quem se escreve, identificar os objetivos implícitos nas entrelinhas, desenvolver habilidades de uso da escrita no contexto social e cultural ao qual pertence, mediado

pelo reconhecimento dos diversos gêneros textuais e, conseqüentemente, criar novos efeitos de sentido.

A retomada conceitual do termo letramento permite construir uma rede de ideias que auxiliam na compreensão da dimensão funcional da leitura e da escrita inseridas em uma multiplicidade de contextos sociais.

A desafiadora e emergente preocupação com os novos letramentos que surgiam, em boa parte, devido às tecnologias da informação e comunicação (TICS), impulsionou um grupo de estudiosos de diferentes países reunido em 1996, na cidade de Nova Londres, no estado norte-americano de Connecticut que estudou, debateu e discutiu questões sobre letramentos que originaram um manifesto denominado *A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures* (Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais).

O grupo mundialmente conhecido como NLG (New London Group – em português GNL – Grupo Nova Londres) questionava as variedades culturais que permeavam as escolas, mas que não eram tratadas, tampouco valorizadas em sala de aula. Além disso, o GNL identificava e percebia que os jovens, naquela ocasião, já dispunham de novas ferramentas de acesso à comunicação e à informação.

Foi com o intuito agregar/reunir dois “multi” – “a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa, que o grupo cunhou um termo ou conceito novo: **multiletramentos.**” (ROJO e MOURA, 2012, p. 13, grifo no original).

Para caracterizar os multiletramentos, Rojo (2012) busca em García Canclini algumas referências, especialmente quando este diz que vivemos uma era de culturas desessencializadas, na qual os hibridismos, as mestiçagens e as misturas transitam livremente pelas fronteiras, ampliam-se, constituem-se e ajudam a compor o cenário das sociedades atuais em que determinadas distinções, tais como cultura erudita/popular, central/marginal, já não mais têm lugar de acordo com essa nova configuração de sociedade.

A multiplicidade de linguagens nos textos em circulação, atualmente, tem favorecido e intensificado os estudos a respeito dos multiletramentos. Como bem esclarecem Rojo e Moura (2012) ao enfatizarem:

É o que tem sido chamado de multimodalidade ou multisseioses dos textos contemporâneos, que exigem multiletramentos. Ou seja, textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar. (ROJO e MOURA, 2012, p. 19).

Entretanto, se os multiletramentos são exigidos a partir das multisseioses dos textos contemporâneos e as novas gerações tratam e lidam dessas inovações digitais e tecnológicas com muito mais propriedade que nós, como justificar uma pedagogia dos multiletramentos?.

Um interessante ponto de partida pode ser a abordagem de produtos culturais – entendidos como todas as manifestações de ciência, arte e raciocínio humanos (manifestações mais espontâneas de uma cultura tradicional) – ou como existe hoje nos meios de comunicação, produzidos em série, como artigos industrializados – sejam eles letrados sob o ponto de vista escolar, ou da cultura dominante, mas que centralizam esforços nas necessidades dos alunos, com o objetivo de “[...] formar um aluno ético e democrático, crítico e isento de preconceitos e disposto a ser “multicultural em sua cultura” e a lidar com as diferenças socioculturais.” (ROJO, 2009, p. 120).

Ainda em 1996, o GNL propôs quatro princípios norteadores para o encaminhamento de uma pedagogia dos multiletramentos, sendo eles: o usuário funcional, o analista crítico, o criador de sentidos e o transformador; basicamente, o intuito era “[...] formar um usuário funcional que tivesse competência técnica”, sendo que “[...] o trabalho da escola sobre esses alfabetismos estaria voltado para as possibilidades práticas de que os alunos se transformem em criadores de sentidos”. (ROJO e MOURA, 2012, p. 29).

Para assegurar a ‘efetivação’ da pedagogia dos multiletramentos, o GNL também apresentou alguns movimentos pedagógicos, quais sejam, a prática situada, a instrução aberta, o enquadramento crítico e a prática transformada. O GNL postulou um conceito-chave da pedagogia dos multiletramentos: o *design* (concebido na dimensão do mundo do trabalho) e transportado para as outras duas dimensões da vida social (a pessoal e a participação cívica), evidenciando, dessa maneira, a possibilidade de novas interpretações e ressignificações em diferentes contextos e promovendo a capacidade de transformação. Para o GNL, o *design* se constitui a partir de um processo de construção de sentidos e efetiva-se apoiado no entrelaçamento de três componentes básicos: 1º) *designs disponíveis*, 2º) *desenhando* e 3º) *redesenhado*.

Em linhas gerais, os *designs disponíveis* são os recursos do contexto e da cultura. O *desenhando* é a capacidade de desenvolver e transformar um conteúdo já conhecido (os *designs disponíveis*), ao apropriar-se deles devidamente. E, por fim, o *redesenhado* representa o produto resultante da apropriação do primeiro, através do segundo, porém reestruturado e reformulado para a sua realidade, sendo o sujeito, protagonista/autor de sua ação no processo de construção de significados.

De acordo com o GNL, o que percorre todo o processo de *design* é a concepção de que o estudante deve reconhecer e saber usar os ‘designs disponíveis’ (*available designs*) de várias maneiras para idealizar e arquitetar (*designing*) e criticamente replanejar e reconstruir (*redesigning*) suas identidades, possibilidades e futuros como cidadãos globais de um mundo cada vez mais complexo e conectado.

Nessa mesma linha de raciocínio, Rojo e Barbosa (2015), em seu livro “Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos”, tracejam um percurso para demonstrar como o trabalho com os gêneros discursivos ou gêneros textuais pode ser uma fonte de ideias e, simultaneamente, uma ferramenta eficaz no trato em sala de aula de situações do cotidiano. As autoras – após realizarem uma profunda conceituação teórica a respeito da integração dialética entre gêneros

discursivos e práticas sociais, dialogarem com o leitor sobre ética, trazendo à baila autores como Hegel, Marx, Weber, apresentarem, por exemplo, as definições de campo e *habitus* de Bordieu – sugerem atividades a serem desenvolvidas em sala de aula, abordando o tema Rap e Hip-Hop e, ainda de modo interessante, na seção *Conversa com o (a) professor(a)*, ressaltam a importância deste tipo de trabalho:

Exercícios como o acima indicado são importantes para mostrar aos alunos que cada comunidade e os movimentos culturais locais (populares, marginais), como o rap, o funk, o samba, o maracatu, gostemos deles ou não, têm cada um sua ética específica, assim como estéticas diferenciadas, embora não sejam social e globalmente valorizados. **Investigar e discutir essas éticas e estéticas é um passo importante não somente para a escola se aproximar do universo cultural dos alunos, mas também para entender como a sociedade brasileira funciona hoje na contemporaneidade.** Também são importantes para que os alunos percebam que certos gêneros (discursivos, musicais) nascem e florescem da maneira como são, entre outros aspectos, pelo funcionamento de uma dada cultura ou comunidade que envolve éticas e estéticas específicas. (ROJO e BARBOSA, 2015, p. 63, grifo meu).

A perspectiva das autoras apresentada acima é elucidativa e sintetiza a discussão alavancada em 1996 pelo GNL e implementada posteriormente por vários autores acerca da pedagogia dos multiletramentos. O escopo nuclear dessa proposta pedagógica propõe que as práticas de ensino não permaneçam à margem da diversidade de linguagens e de culturas existentes dentro e fora da escola e ainda, que sejam orientadas para que os alunos possam desenvolver habilidades discursivas e linguísticas e um conjunto de atitudes que lhes possibilitem participar e intervir crítica e analiticamente na sociedade em que estão inseridos, diante das diversidades e da multiculturalidade que os cercam, em sua vida diária, criando novos sentidos e significados para suas práticas.

A essência da pedagogia dos multiletramentos pode ser traduzida pelo uso crítico da leitura e da escrita, em diferentes níveis e contextos sociais, mediado pelos recursos tecnológicos existentes e disponíveis, considerando a multimodalidade textual e a multiculturalidade circulantes, como aspectos fundamentais para a construção de um processo ensino-aprendizagem com vistas a uma formação, realmente, integral.

4

O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Em razão do que se havia estabelecido como propósito deste trabalho, este capítulo retrata o percurso percorrido pelo autor para a evidenciação dos resultados pretendidos. O trabalho se desenvolve a partir de uma base qualitativo-interpretativista, que possibilita inferir sobre o lócus investigado na tentativa de mobilizar os recursos necessários para a obtenção de uma visão holística de todo o processo a fim de buscar a compreensão dos fenômenos existentes nesses espaços que envolvem tanto os sujeitos como suas práticas docentes.

O paradigma interpretativista na análise dos dados, segundo Hughes (1980), citado por Bortoni-Ricardo (2008, p. 13), “pressupõe a superioridade da razão dialética sobre a analítica e busca a interpretação dos significados culturais”, relacionados a pessoas ou coisas no âmago das interações sociais, diferentemente do paradigma positivista de tradição lógico-empirista que postula a imprescindibilidade da precisão total na análise dos dados, bem como um distanciamento entre o sujeito cognoscente (pesquisador) e o objeto cognoscível (o que está sendo pesquisado).

O contexto da pesquisa constitui-se pela interrelação dos sujeitos investigados (os professores de LI dos CEJAs das Regiões Norte e Noroeste de Mato Grosso), o objeto de pesquisa (o estudo da formação – FI e FC – desses sujeitos) e a relação que se constrói a partir da formação, tendo em vista os desafios e as contribuições que os multiletramentos desencadeiam na sala de aula e na rotina da prática pedagógica do docente.

Desse modo, com o intuito de entender e desvelar esse cenário, emprego um conjunto de instrumentos de coleta e de geração de dados que dá corpo e forma à metodologia utilizada, materializado pela análise documental, a observação simples (com o uso do diário de pesquisa¹²), conversas informais, entrevistas semiestruturadas com os professores de LI que atuam nos CEJAs e o questionário *on-line* (QOL) desenvolvido pelo GEPLIAS para o Projeto FORMALIN.

4.1 Do Interesse pelo Tema

O espaço educativo CEJA está em minha vida profissional desde 2009. Até o ano anterior, eu trabalhava com a disciplina de LI no EM e no EF em uma escola regular do município de Sinop-MT.

No final de 2008, ventilou-se a possibilidade de que a escola em que eu trabalhava passasse a oferecer, no ano seguinte, exclusivamente, a modalidade EJA. Para que houvesse o estabelecimento dessa nova oferta, foram realizadas reuniões e consultas à comunidade escolar para a real efetivação

¹² Esse recurso aparece na pesquisa principalmente ao evidenciar os registros de aspectos pontuais dos PPPs das escolas investigadas, das conversas informais mantidas com os professores entrevistados e de informações recolhidas nos CEJAs, bem como questões descritivas e interpretativas acerca de todo o processo.

da proposta. Ao ser aceita, houve a escolha do nome e, em 2009, iniciei minha trajetória como professor no CEJA Benedito Sant'ana da Silva Freire.

É preciso dizer que, para mim e para muitos outros colegas, a EJA, naquela ocasião, era uma novidade na carreira profissional e também um terreno desconhecido. Ao iniciar na modalidade, meu entendimento dela e de suas características somente ocorreram posteriormente, através de leituras e, principalmente, da prática pedagógica cotidiana.

Uma vez que a experiência adquirida me revelou que os alunos da EJA se apresentam como um grupo bastante heterogêneo (em suas múltiplas dimensões: social, cultural, profissional), a realidade e a prática rotineira fizeram-me perceber e experimentar muitas inquietações.

É comum encontrar nos CEJAs, alunos com níveis de alfabetização e letramento abaixo do desejável. Diante dessas fragilidades, como ensinar a LI a quem, muitas vezes, diz vivenciar dificuldades acentuadas na aprendizagem do seu próprio idioma? Como auxiliar um aluno para exercer sua cidadania integralmente nos dias de hoje em uma sociedade multicultural, heterogênea e excludente?

Essas e outras questões serviram-me de motivação para desenvolver essa pesquisa, uma vez que antes de ser um assunto a ser estudado, já era uma inquietação vivenciada por mim na escola e, como observa Minayo (2016, p. 16), “[...] nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática”. Também fui desafiado a investigar sobre essa temática devido ao número reduzido de trabalhos nessa área (como evidenciado na subseção 3.1.1).

4.2 O Caráter Qualitativo-Interpretativista da Pesquisa

Como pode ser visto em Chizzotti (2014), o ideário filosófico de precursores como Francis Bacon (1561-1626), René Descartes (1596-1650), Galileu Galilei (1564-1642) e Isaac Newton (1642-1727) tinha em comum a crítica ao conhecimento cristalizado, de cunho aristotélico e a propositura de uma filosofia com caráter científico mais elevado na busca de um conhecimento genuíno e, possivelmente, produziu reflexos em manifestações filosóficas, econômicas, políticas e ideológicas posteriores.

Esse autor aponta ainda que o desenvolvimento científico e a pesquisa ocorridos nos séculos XVII e XVIII podem ser delimitados por dois importantes marcos históricos, a Revolução Inglesa, em 1688, e a Revolução Francesa, em 1789, que ocasionaram grandes transformações econômicas, sociopolíticas e culturais, ao estabelecerem, dessa maneira, os fundamentos filosóficos da pesquisa qualitativa.

Chizzotti (2014) também contextualiza a evolução da pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais e diz que ela se caracteriza muito mais por rupturas que propriamente por uma progressão cumulativa e acrescenta que sua evolução pode ser compreendida a partir de cinco marcos.

O primeiro marco—está associado ao Romantismo e ao idealismo e defende uma metodologia autônoma para a compreensão das ciências do mundo. O segundo marco, cronologicamente, refere-se à primeira metade do século XX, quando a Antropologia se apartou da História e procurou estabelecer meios para estudar os grupos humanos. O terceiro marco estende-se desde o Pós-Segunda Guerra até os anos 1970, tido como o período apoteótico da pesquisa qualitativa, consolidando-se como modelo de pesquisa a partir de seus modelos predecessores. O quarto marco, de 1970 a 1980, período de considerável crescimento nos investimentos que possibilitaram o surgimento de novos paradigmas e novas orientações, promovendo uma mudança acerca da visão da pesquisa. Finalmente, o quinto marco, da década de 1990 até os dias atuais, caracteriza-se pelo desaparecimento do socialismo e conseqüente ascensão do capitalismo, impulsionando o fenômeno da globalização.

Depois de apresentado esse breve quadro evolutivo da pesquisa qualitativa, há, a partir dos anos 20, uma ruptura com o paradigma positivista, como demonstra Bortoni-Ricardo (2008) ao citar os pensadores Theodor Adorno e Jürgen Habermas, os quais alegavam que a compreensão nas ciências sociais não poderia negligenciar o contexto sócio-histórico para a análise e a interpretação dos significados culturais. Nas palavras da autora, “[...] não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes.” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32).

A autora amplia a discussão e relata que, sob a designação interpretativista, há um grande número de métodos e práticas empregados na pesquisa qualitativa, dentre os quais ela ressalta a pesquisa etnográfica, a observação participante e o estudo de caso. Nesse sentido, prossegue dizendo que “a pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto.” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34)

Chizzotti (2014, p. 57) aponta para o fato de que a pesquisa qualitativa abre um leque de possibilidades, mas que “as questões da pesquisa qualitativa, longe de se esgotarem ou de se constituírem em um modelo único, deixa um horizonte variado de interrogações que se fazem presentes nas pesquisas em ciências humanas e sociais.”

Para contribuir com o discurso argumentativo em defesa da extrema relevância do caráter interpretativista na pesquisa qualitativa, Bortoni-Ricardo (2008) reforça as características desse modelo de investigação:

Na pesquisa qualitativa, não se procura observar a influência de uma variável em outra. O pesquisador está interessado em um processo que ocorre em determinado ambiente e quer saber como os atores sociais envolvidos nesse processo o percebem, ou seja: como o interpretam. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34).

Diante de vários questionamentos e escassa experiência como professor-pesquisador, comecei a buscar, na literatura específica, fontes teóricas que pudessem se alinhar ao meu propósito e logo me identifiquei com essa metodologia que, inicialmente, me trouxe algumas dúvidas, mas me proporcionou muitos esclarecimentos.

4.3 Os Instrumentos de Geração e de Coleta de Dados

É pertinente clarificar 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 14 sujeitos, da observação simples com o emprego do diário de pesquisa nas visitas aos sete CEJAs e através da aplicação do QOL. De outro modo, o estudo dos documentos orientativos oficiais acerca da EB (PCN, OC/MT, PPP), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Letras promoveram a **coleta** de dados.

Encontrei vários teóricos que discorrem sobre a entrevista (um dos meios de geração de dados escolhido por mim para realizar a pesquisa), como Gil (2008, p. 109) que se refere a ela “como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação.” É considerada por muitos autores como a técnica de excelência na investigação social, pois permite um alcance mais profundo na obtenção de dados acerca dos mais distintos aspectos da vida social.

Mas chegar a um roteiro de perguntas, que permitisse alcançar os objetivos propostos, não foi uma tarefa fácil, pois, como observa Bortoni-Ricardo (2008, p. 32), “a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo.” E como tal, falar de um espaço que me é familiar e, ao mesmo tempo empreender um olhar mais científico – permitindo a sobreposição do viés pesquisador em relação ao de professor – constituiu-se em uma prática autorreflexiva bastante desafiadora. Foram muitas tentativas, avanços, retrocessos e diálogos com pesquisadores mais experientes, importantes para a chegada até a versão que aqui se apresenta.

O roteiro de questões atingiu o número total de 24 perguntas que abordavam, desde aspectos pessoais, o processo formativo inicial, a EJA e sua relação com a LI, práticas pedagógicas em sala de aula, a FC e práticas de multiletramentos. A última delas ‘Você deseja dizer algo mais?’ destinou-se a oferecer ao entrevistado um espaço para que complementasse alguma das questões inquiridas anteriormente, se assim o desejasse.

Lévi-Strauss (1975, p. 215), citado por Minayo (2016, p. 13), diz que “numa ciência, onde o observador é da mesma natureza que o objeto, e o observador é, ele próprio, uma parte de sua observação” envolve solidariamente entrevistador e entrevistado em uma relação identitária comum, fato aqui identificado.

Optei, então, pela entrevista semiestruturada (que combina perguntas abertas e fechadas) aliada à observação simples¹³ que, segundo Gil (2008, p. 100), é “elemento fundamental para a pesquisa. [...] chega mesmo a ser considerada como método de investigação”, e mostra-se um procedimento que possibilita ao pesquisador manter-se alheio ao grupo pesquisado (não há uma integração complexa, que conduziria a um processo de ‘ressocialização’) e, a partir do uso dos sentidos com o objetivo de alcançar os conhecimentos necessários para o cotidiano, o faz de forma livre e espontânea.

A observação simples também utilizada por mim como instrumento de composição para a geração de dados é definida, por Minayo (2016, p. 64), “como um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica”. Para além da possibilidade de colocar-se como observador, tal técnica permite experimentar o lugar do outro, conhecer os espaços sociais de nossos interlocutores e nos fornece ainda uma visão mais abrangente do contexto e, conseqüentemente, uma compreensão mais adequada da realidade. Estar no cenário da entrevista, compartilhar do ambiente de cada um dos interlocutores, sentir a atmosfera, perceber o clima da escola, o trânsito dos alunos pelos corredores, a bagunça do recreio, constituem o conjunto mais genuíno de atividades e interações sociais observáveis através desse recurso.

Associado à observação, o diário de pesquisa serviu de meio para registrar todas as impressões, descritivas e interpretativas, sobre cada uma das escolas. Segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 47), “a releitura das notas de um diário é muito útil porque pode propiciar a inclusão de mais detalhes que voltem à memória” e possibilitam, dessa maneira, a compilação de preciosos elementos observados no espaço investigado.

A leitura e a interpretação dos documentos analisados, a partir do campo macro (os documentos prescritivos federais) e, na sequência, os estaduais e, por fim, o PPP de cada unidade escolar (campo micro) fomentaram um olhar mais apurado quanto às determinações legais para a FI, FC, a LI e os multiletramentos no intuito de promover uma aproximação investigativa estreita entre o prescrito e o real, apontando confluências e divergências.

O conjunto desses instrumentos serviu para pluralizar as diversas vozes e conhecer o sentido dos múltiplos fenômenos que perpassam a formação do docente de LI, bem como os que envolvem os desafios dos multiletramentos em sala de aula.

Os membros do GEPLIAS, do qual faço parte, elaboraram e enviaram um amplo questionário *on-line* (contendo 47 questões objetivas e subjetivas) para os professores da área de Linguagens das cidades pertencentes às Regiões Norte e Noroeste Mato-Grossenses contempladas pelos polos de atuação formativa dos CEFAPROs, com o intuito de obter informações relacionadas a aspectos mais elementares, como a formação profissional e área de atuação, bem como acerca das concepções sobre os processos formativos (FI e FC) e suas inter-relações com o fazer docente.

¹³ Prática bastante comum sob a denominação guarda-chuva de interpretativismo.

Esse QOL¹⁴ esteve disponível para preenchimento durante um período aproximado de sete meses (entre setembro/2017 e março/2018) para todos os professores de LI das escolas das Regiões Norte e Noroeste do estado. No entanto, dentre os docentes de LI dos CEJAs, somente quatro responderam-no – Zélia, Marina, Hilda e Lya. Essas professoras fazem parte dos 14 sujeitos da minha pesquisa. Sendo assim, tanto as informações obtidas a partir do QOL, quanto as que foram geradas pelas entrevistas semiestruturadas com essas professoras serão consideradas objeto para análise. Os outros dez sujeitos concederam as entrevistas, mas não responderam o QOL.

4.4 Os Passos para a Organização das Atividades de Geração e de Coleta de Dados

Após a escolha dos instrumentos de geração e de coleta dos dados, fiz um levantamento do quantitativo de CEFAPROs nas Regiões Norte e Noroeste.¹⁵ Nessas regiões, as cidades-polo desse órgão são Alta Floresta, Juara, Matupá e Sinop. O passo seguinte foi delimitar em quais das cidades pertencentes a cada um desses polos, havia o CEJA.

No polo de Alta Floresta, dos sete municípios atendidos, somente Alta Floresta possui o CEJA. No polo de Juara, dos quatro municípios atendidos, o CEJA está presente apenas em Juara. O polo de Sinop é o que concentra o maior número de CEJAs; dos 15 municípios atendidos, quatro deles (Colíder, Lucas do Rio Verde, Sinop e Sorriso) possuem CEJAs. No polo de Matupá, que atende sete municípios, o CEJA está presente unicamente em Matupá.

Após esse levantamento, por meio da coordenadora do Projeto FORMALIN, tive acesso a diversas planilhas, nas quais constavam dados, como nomes das escolas, telefones, nomes dos professores, telefones e e-mails. De posse dessas informações, construí uma tabela no *Word*, na qual constava o nome da cidade, o nome do CEJA, o telefone da escola, o nome do diretor e/ou de um coordenador pedagógico e até mesmo de funcionários da área técnica. Nessa tabela, disposta em quatro colunas, constavam: na 1ª) o nome completo do(a) professor(a), na 2ª) o número do seu telefone celular, na 3ª) o endereço eletrônico e na 4ª) um espaço destinado ao preenchimento da informação relacionada aos professores que haviam ou não haviam respondido o QOL.

Em seguida, contatei as escolas para certificar-me se as informações obtidas previamente se confirmavam, por exemplo, se os professores de LI da escola eram ‘realmente’ aqueles, se alguém havia ficado de fora da lista, se nomes, telefones e endereços eletrônicos estavam corretos. O passo seguinte foi estabelecido pelo contato direto com os professores, feito em sua maioria, através do recurso do aplicativo *WhatsApp* (via mensagens escritas e áudios), ligações telefônicas e e-mails. Também por esse aplicativo, foi enviado o link do QOL para aqueles professores que ainda não o haviam respondido, reforçando a importância de tal ação.

Esse contato, entendido como importante, favorece que se construísse entre o entrevistador e o entrevistado uma atmosfera de harmonia e cordialidade, sobre o que Gil (2008, p. 116) postula:

¹⁴ O tempo aproximado para seu preenchimento era de 40 minutos. Disponível em: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeXFR_Mye6gvzSgqOSHLtczF7qsK4PrVwsEHFn-PtUFCfTYcA/viewform

¹⁵ Nessas regiões, são quatro CEFAPROs. No estado inteiro são 15, conforme as figuras 01 e 02 nas páginas 107 e 108.

“para que a entrevista seja adequadamente desenvolvida, é necessário, antes de mais nada, que o entrevistador seja bem recebido. Algumas vezes, o grupo de pessoas a ser entrevistado é preparado antecipadamente, mediante comunicação escrita ou contato pessoal prévio”.

Todas as entrevistas foram marcadas em conformidade com a disponibilidade de ambos (entrevistador e entrevistado) e, na véspera do dia agendado para a entrevista, sua confirmação era efetuada. Não houve nenhuma desmarcada.

A forma de registro da entrevista semiestruturada ocorreu mediante a gravação de som, com o auxílio de um aparelho celular e posterior transcrição integral das falas, na forma de perguntas e respostas numeradas, respeitando-se as características peculiares de cada sujeito. Gil (2008, p. 119) afirma que “a gravação eletrônica é o melhor modo de preservar o conteúdo da entrevista”.

Já o registro das informações obtidas informalmente, de maneira livre e espontânea, através da observação simples foi efetivado no diário de pesquisa. Nesse diário de pesquisa, foram realizados apontamentos sobre aspectos que vão desde a estrutura física de cada CEJA, relatos da viagem do pesquisador, observações acerca dos entrevistados, anotações pontuais sobre o PPP de cada escola, observando tópicos sobre a disposição da FC nesse documento, filosofia da escola, o planejamento das aulas de LI, metodologias, impressões de outra natureza, enfim, registros que pudessem se transformar em ricas fontes de pesquisa e análise.

4.5 Perfis das Escolas Seleccionadas para a Pesquisa e uma Breve Contextualização de cada Município: um panorama dos Cejas das regiões Norte e Noroeste Mato-Grossenses

Os sete CEJAs das Regiões Norte e Noroeste Mato-Grossenses, seleccionados para essa pesquisa estão dispostos no Quadro 04.

Quadro 04: Os CEJAs objeto de estudo desse trabalho

NOME DO CEJA	MUNICÍPIO	NÚMERO DO DECRETO DE CRIAÇÃO
CEJA Ariosto da Riva	Alta Floresta	1927/09 D.O. 12/05/09
CEJA Cleonice Miranda da Silva	Colíder	1988/09 D.O. 10/06/09
CEJA José Dias	Juara	1928/09 D.O. 12/05/09
CEJA José de Alencar	Lucas do Rio Verde	1879/09 D.O. 26/03/09
CEJA Luíza Miotto Ferreira	Matupá	2000/09 D.O. 16/06/09
CEJA Benedito Sant’ana da Silva Freire	Sinop	1874/09 D.O. 25/03/09
CEJA Arão Gomes Bezerra	Sorriso	1991/09 D.O. 10/06/09

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base nas ROPs.

Para melhor situar geograficamente essas unidades educativas, bem como os municípios e os polos dos CEFAPROs que compõem as Regiões Norte e Noroeste – destacadas nas cores 1) verde-escuro (polo de Matupá), 2) bege (polo de Sinop), 3) violeta (polo de Juara) e 4) laranja (polo de Alta Floresta), os mapas a seguir podem ser observados.

Figura 01: Mapa do CEFAPROS



Fonte: Disponível em: www.seduc.mt.gov.br

Figura 02: Legenda do Mapa dos CEFAPROS



Fonte: Disponível em: www.seduc.mt.gov.br

4.5.1 Os Cejas da região Noroeste

Na Região Noroeste do estado de Mato Grosso está inserida a cidade de Juara que se constitui em um polo do CEFAPRO e que atende quatro municípios – Juara, Novo Horizonte do Norte, Porto dos Gaúchos e Tabaporã – destacado no mapa acima na cor violeta. Dentre essas cidades, o CEJA está presente apenas em Juara, representado pelo CEJA José Dias que será descrito na próxima subseção.

4.5.1.1 O Ceja José Dias–Juara

Juara está a 730 km da capital Cuiabá, sendo município polo no Vale do Arinos, no Noroeste do estado. Foi fundada em 14/07/1981. Há duas versões para o topônimo Juara. Uma delas é de que sua origem venha da língua tupi e significa “**Moça Bonita**”. É a mais aceita. A outra é atribuída ao antigo diretor da Sociedade Imobiliária da Bacia Amazônica (SIBAL), que teria juntado as palavras Juruena e Arinos, rios da região, e formado a palavra “Juarinos”, tendo sido reduzida a Juara, posteriormente.

O CEJA José Dias recebeu esse nome em homenagem a José Dias, pai do então comendador José Pedro Dias, conhecido como “Zé Paraná”, colonizador da região de Juara e também responsável pela fundação do município.

O CEJA está situado na Rua Porto Velho, 256-E – Centro e oferece o EF (1º e 2º segmentos) e o EM. Conta com um quadro de servidores que totaliza 44 profissionais (20 efetivos e 24 contratados), assim distribuído: uma diretora, uma coordenadora pedagógica, uma secretária, 22 professores e nove servidores que atuam no Apoio Administrativo Educacional (AAE, responsáveis pela vigilância, nutrição e limpeza) e dez Técnicos Administrativos Educacionais (TAEs – que atuam como intérprete de Libras, auxiliares de turma, atendente para o exame *on-line*, atendente de biblioteca, atendente de laboratório de informática e atendente de secretaria).

A organização do espaço físico é composta por 11 salas de aula, uma sala de coordenação pedagógica, um laboratório de informática com 36 computadores, uma sala de recursos multifuncional, uma quadra poliesportiva coberta, uma sala de professores com banheiro, uma secretaria, uma biblioteca, uma sala para o exame *on-line*, uma cozinha, refeitório e banheiros (masculino e feminino).

Em 2017, atendeu apenas nos períodos vespertino e noturno, com uma média de 400 alunos (à época da visita – 22/11/2017). A LI é oferecida apenas no EF – cinco aulas semanais.

4.5.2 Os Cejas da Região Norte

Das duas regiões investigadas – Norte e Noroeste – a Norte é a que apresenta o maior número de municípios e, conseqüentemente, o maior número de CEJAs. Há três polos do CEFAPRO estabelecidos nessa região. 1) polo de Sinop, que abrange 15 municípios e contém o quantitativo mais expressivo de CEJAs – nas cidades de Colíder, Lucas do Rio Verde, Sinop e Sorriso – totalizando quatro escolas; 2) polo de Matupá (envolve sete municípios, com apenas um CEJA na referida cidade polo); 3) polo de Alta Floresta (engloba igualmente sete municípios e também registra a presença de um único CEJA na cidade de Alta Floresta).

Descrevo, adiante, os seis CEJAs inseridos na Região Norte de Mato Grosso.

4.5.2.1 O Ceja Ariosto da Riva – Alta Floresta

A cidade de Alta Floresta está situada a 800 km da capital Cuiabá, ao norte do estado. Foi fundada pelo colonizador Ariosto da Riva, conhecido também como “O Último Bandeirante”, devido à sua ousadia ao implantar um projeto de colonização na floresta amazônica. O nome da escola é, portanto, uma homenagem a ele.

A designação Alta Floresta faz alusão à natureza da região – à época – com mata alta e densa, na Amazônia mato-grossense.

O CEJA Ariosto da Riva está localizado na Rua G1, nº 125, Setor G, Centro. Funciona neste endereço desde 2014. Conta com um quadro de servidores que totaliza 43 profissionais (24 efetivos e 19 contratados), assim distribuído: 22 professores, 11 AAEs (responsáveis pela vigilância, limpeza e nutrição) e dez TAEs.

O prédio onde está estabelecida a escola é alugado. A estrutura física compreende 12 salas de aula, uma sala de professores, uma sala de secretaria, uma sala de informática (onde também acontece o exame *on-line*), uma biblioteca, uma cozinha, um refeitório, uma quadra poliesportiva coberta (em situação precária), uma sala da direção, uma sala de coordenação, uma sala de recursos multifuncional e quatro banheiros (dois para alunos – masculino e feminino e dois para funcionários – masculino e feminino).

O CEJA atende à comunidade escolar nos três turnos e atendia aproximadamente 450 alunos à época da pesquisa (informação obtida em 29/11/2017). Oferece aulas de LI para o EF (cinco aulas semanais) e também para o EM (quatro aulas semanais).

4.5.2.2 O Ceja Cleonice Miranda da Silva – Colíder

A cidade de Colíder foi fundada em 07/05/1973 e a ocupação das terras da região deu-se de modo semelhante ao ocorrido em outras cidades do estado, como resultado de processos de colonização de iniciativa privada, impulsionados pela política do Governo Federal de ocupar os “vazios” na região amazônica, a fim de integrar essa região ao restante do país, promovendo o surgimento de inúmeras cidades e o desenvolvimento econômico, principalmente a partir da década de 1970.

Colíder é a junção das palavras Colonizadora Líder (Co + líder), empresa responsável pela colonização da região e também remete à intenção dos colonizadores em transformar a localidade em uma liderança naquele contexto.

O CEJA Cleonice Miranda da Silva está localizado na Avenida Marechal Deodoro da Fonseca, nº 307, Centro. Cleonice Miranda da Silva foi uma aluna que estudou na escola quando ainda era denominada Núcleo de Educação Permanente (NEP) em 1988. A jovem pertencia a uma família de trabalhadores ‘sem-terra’ que havia migrado do Município de Jaciara para o assentamento na

comunidade Novo México (nas proximidades de Colíder) e faleceu em 16/04/1988 em decorrência de hepatite.

A unidade escolar funciona em prédio próprio e tem dois blocos – ‘A e B’. No bloco ‘A’, há uma sala de direção, uma secretaria, uma sala de coordenação pedagógica, uma sala de professores com um banheiro masculino e um feminino, uma cantina, sete salas de aula, cinco banheiros masculinos e cinco femininos adequados a educandos portadores de necessidades especiais (PNEs), uma cozinha com refeitório, uma área de serviço anexada à cozinha, um banheiro para os funcionários da nutrição, um laboratório de informática, uma sala de recursos multifuncional, uma biblioteca, uma sala para reuniões, palestras e estudos, cinco laboratórios (Química, Física, Matemática, Biologia e Informática). O bloco ‘A’ funciona nos três turnos.

No bloco ‘B’, há 13 salas de aula, uma sala de professores com banheiros (masculino e feminino), uma sala de vídeo e uma quadra poliesportiva. Este bloco é utilizado apenas no período noturno.

O quadro de funcionários em 2017, apresentava 13 AAEs (que atuam na limpeza, vigilância e nutrição), 11 TAEs (responsáveis pela secretaria, biblioteca, laboratório de informática, exame *on-line* e multimeios), um secretário, três coordenadores pedagógicos, um professor integrador para atendimento aos imigrantes (alunos haitianos), um diretor, 32 professores (20 efetivos e 12 contratados), totalizando 62 servidores.

A escola atendia, na ocasião das entrevistas, a aproximadamente 600 alunos. (Informação obtida em 16/11/2017).

São oferecidas aulas de LI apenas no EF (cinco aulas semanais); já no EM a Língua Estrangeira Moderna (LEM) ofertada é o Espanhol (quatro aulas semanais).

4.5.2.3 O Ceja José de Alencar – Lucas do Rio Verde

O Município de Lucas do Rio Verde está localizado na Região Norte do estado a 334 km da capital Cuiabá e conta com uma população estimada em 61.615 habitantes.

O surgimento do município deve-se à convergência de dois importantes fatores: 1) as obras de abertura da rodovia BR-163, pelo 9º BEC (Batalhão de Engenharia e Construção), ligando Cuiabá-MT a Santarém-PA, na segunda metade da década de 70, que mobilizaram os primeiros colonizadores para esta região; e 2) a implantação do projeto de assentamento de 203 famílias de agricultores sem-terra oriundas do interior do município gaúcho de Ronda Alta, a partir de 1981, pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).

O topônimo Lucas do Rio Verde homenageia, simultaneamente, o Rio Verde que corta o território do município e Francisco Lucas de Barros, antigo seringalista, conhecido por ser ousado e desbravador da região.

O CEJA José de Alencar, por sua vez, é uma deferência ao escritor cearense José Martiniano de Alencar, imbuído de sentimento de missão patriótica e na divulgação do Brasil rural na abertura de novos caminhos. Localiza-se na Rua Getúlio Vargas, 149 – E, Centro.

O espaço físico é muito bom. A escola tem dois andares. No piso superior, há 14 salas de aula (cinco delas equipadas com aparelhos de TV de 48’), banheiros masculino e feminino e três bebedouros. Já o piso inferior é constituído por um refeitório, uma sala de secretaria, uma sala de professores (com banheiros – masculino e feminino), uma biblioteca, uma sala de recursos multifuncional, um laboratório de informática, um laboratório de ciências, uma sala para o exame *on-line*, banheiros para os alunos (masculino e feminino), elevador, e banheiros adaptados com acessibilidade (masculino e feminino). A escola não possui quadra poliesportiva. Algumas atividades são realizadas ao ar livre (em uma área gramada) e há outro espaço adaptado no piso inferior para práticas desportivas internas, em uma espécie de ‘academia’.

O quadro de servidores é composto por 47 profissionais, sendo: 24 professores (três efetivos e 21 contratados), 11 AAEs (que exercem as atividades de vigilância, nutrição e limpeza), seis TAEs (responsáveis pela secretaria, exame *on-line* e biblioteca), dois coordenadores pedagógicos, uma diretora, uma secretária, uma professora intérprete de Libras, uma professora da sala de recursos multifuncionais.

O atendimento à comunidade escolar acontece em dois turnos – vespertino e noturno, no EF (1º e 2º segmentos) e no EM. O número de educandos no período da geração de dados era cerca de 700 e a LI é oferecida apenas no EF com cinco aulas semanais.

4.5.2.4 O Ceja Luíza Miotto Ferreira – Matupá

O Município de Matupá está localizado a 700 km de distância da capital do estado, no entroncamento da BR-163 e da MT-322 (antiga BR-080). Conquistou sua emancipação político-administrativa da cidade de Colíder com a promulgação da Lei n.º. 5.317 de 04 de julho de 1.988. Sua população é estimada em 16.654 habitantes.

Tendo como mola propulsora a visão empreendedora dos acionistas da Colonizadora Agropecuária do Cachimbo, para a ocupação dos chamados ‘vazios’ característicos da região amazônica, o projeto urbanístico da cidade de Matupá foi protocolado junto ao INCRA em março de 1.984.

O nome dado ao município provém do tupi e tem dois significados: um científico, “mato denso à beira dos rios e dos lagos”; e outro humanizado, “mato abençoado por Deus”. O sincretismo expresso por essas duas acepções exprime o desejo de seus colonizadores de propiciar à cidade um padrão urbanístico aliado à preocupação com a sustentabilidade, objetivando a integração harmônica entre progresso e preservação ambiental.

O CEJA Luíza Miotto Ferreira está localizado na Rua 10, s/n, Bairro Cidade Alta. À época de sua implantação, o prefeito da cidade era Valter Miotto Ferreira (mandato de 2005-2008) e, por sua sugestão, o nome dado à escola foi um tributo à sua mãe, Luíza Miotto Ferreira.

Essa unidade escolar atende nos períodos vespertino e noturno e final de semana (na sexta-feira das 19:00 às 22:00 e no sábado das 7:00 às 17:00, oferecendo almoço aos alunos – esse atendimento especial é dado para os educandos que moram fora do perímetro urbano e para estudantes provenientes de cidades circunvizinhas). Também acolhe alunos em salas anexas em três espaços distintos: Comunidade Flor da Serra, Comunidade União e Comunidade Padovani. Em torno de 450 alunos eram atendidos pelo CEJA Luíza Miotto Ferreira no ano de 2017, quando se desenvolveu a pesquisa.

A estrutura física é velha e dispõe de oito salas de aula, uma biblioteca, uma sala de recursos multifuncional, um laboratório de informática, uma academia, uma sala de audiovisual, uma cozinha com refeitório, uma sala de professores, uma sala de coordenação, uma secretaria, um banheiro especial, dois banheiros (masculino e feminino) e uma quadra poliesportiva.

A equipe de trabalho é composta por 54 servidores (15 efetivos e 39 contratados), sendo: oito AAEs (incumbidos da vigilância, da nutrição e da limpeza), dez TAEs, dois técnicos auxiliares de turma, dois coordenadores pedagógicos, uma diretora e 31 professores.

A LI é ofertada para o EF (cinco aulas semanais) e para o EM (quatro aulas semanais).

4.5.2.5 O Ceja Benedito Sant'ana da Silva Freire – Sinop

A cidade de Sinop nasce como resultado da política de ocupação da Amazônia Legal Brasileira, desenvolvida pelo Governo Federal desde a década de 1950 e intensificada a partir da década de 1970, também com o intuito de povoar os 'vazios demográficos' e integrar essa região ao restante do país. Sua data de fundação é 14/09/1974 e está situada a 500 km ao Norte da capital estadual e contabiliza uma população estimada em 135.874 habitantes.

Sinop é o acrônimo de Sociedade Imobiliária do Noroeste do Paraná, empresa que exerceu notáveis atividades de iniciativa privada de colonização na região, tendo à frente em sua direção, os visionários João Pedro Moreira de Carvalho e Ênio Pipino.

O CEJA Benedito Sant'ana da Silva Freire está localizado na Rua das Avenças, nº 800, Centro. O nome escolhido para escola é uma deferência ao poeta, advogado e professor mato-grossense Benedito Sant'ana da Silva Freire, nascido em Porto de Fora, vila próxima a Mimoso, distrito do Município de Santo Antônio do Leverger, em 20/09/1928 e falecido em Cuiabá em 11/08/1991.

Silva Freire foi muito ativo politicamente, tendo sido presidente da União Nacional dos Estudantes (UNE) e preso durante o período da Ditadura Militar. É um poeta reverenciado em Mato Grosso e autor de várias obras.

O CEJA Silva Freire¹⁶, como é comumente chamado, atende à comunidade escolar nos três períodos, sendo que, no noturno, dispõe de salas anexas em três espaços distintos: dez salas de aula na Escola Municipal Rodrigo Damasceno, nove salas de aula na Escola Estadual Jorge Amado e dez salas de aula na Escola Estadual Rosa dos Ventos. É o maior CEJA do estado em quantidade de alunos.

Dispõe de um quadro de servidores que totalizam 142 funcionários (86 efetivos e 56 contratados), dos quais 86 são professores (54 efetivos e 32 contratados), 19 TAEs e 37 AAEs.

A estrutura física tem em sua constituição dez salas de aula, uma biblioteca, um laboratório de informática, uma sala de secretaria, uma sala de coordenação pedagógica, uma sala de direção, uma sala de professores, uma sala de estudos, uma sala de exame *on-line*, uma cozinha, uma refeitório, banheiros para os alunos (masculino e feminino), banheiros com acessibilidade (masculino e feminino), banheiros para os funcionários (masculino e feminino), duas quadras poliesportivas (uma coberta, uma ao ar livre), uma sala de vídeo, dois almoxarifados, uma sala de recursos multifuncional e espaços externos bem amplos.

A escola atendia, no ano corrente da realização das entrevistas, aproximadamente 2.000 alunos, oferecendo aulas de LI apenas no EM (quatro aulas semanais). A LEM ofertada no EF é o Espanhol.

4.5.2.6 O Ceja Arão Gomes Bezerra – Sorriso

A cidade de Sorriso está situada na Região Norte a 412 km da capital do estado e foi elevada à categoria de município em 13 de maio de 1986, através da Lei nº 5.002/86. Tem uma população estimada em 80.298 habitantes e destaca-se no cenário nacional como grande produtor de soja e milho.

Segundo consta na história do município, o nome Sorriso remonta aos primeiros tempos de ocupação e simboliza um novo empreendimento com vistas a um futuro feliz.

Entretanto, a versão oficial diz que o termo Sorriso foi atribuído por um grupo de pioneiros que, assentados à beira do Rio Lira, conversavam entre si e concluíram que Sorriso seria o nome ideal para aquela terra, pois ela lhes inspirava alegria, otimismo e confiança, apesar do trabalho árduo a ser feito. E manter sempre um sorriso nos lábios seria um fator motivador à permanência na luta do dia a dia.

O CEJA Arão Gomes Bezerra está localizado na Rua Genésio Roberto Baggio, nº 930, Centro. Arão Gomes Bezerra nasceu em Baturité/CE em 08/10/1891 e mudou-se para Mato Grosso em 1903 onde exerceu várias atividades, tais como delegado de polícia e pecuarista. Faleceu em

¹⁶ Para conhecer um pouco mais sobre o cotidiano desta unidade escolar, consulte as obras: Competências na/da EJA – Helenice Joviano Roque-Faria e Rosana Rodrigues da Silva (organizadoras) lançada pela Editora UNEMAT em 2009; Leitura e escrita na Amazônia Mato-Grossense – Helenice Joviano Roque-Faria, Sandra Mara Mezalira, Márcia Regina Boni e Marilda Dias (organizadoras) lançado pela Editora UNEMAT em 2011 e Diversidade da cultura e a africanidade brasileira lançado em 2014, todas produzidas por profissionais ligados ao CEJA Silva Freire.

Rondonópolis em 09/02/1978. Devido aos seus préstimos à sociedade mato-grossense, a escola de Sorriso prestou-lhe tal deferência.

Essa unidade escolar faz seu atendimento nos períodos vespertino e noturno, sendo que, no noturno, oferece salas anexas em outros dois espaços (escolas do município – uma com cinco salas de aula, outra com oito salas). Em 2017, contava com aproximadamente 350 alunos matriculados.

Seu quadro de servidores é composto por 56 funcionários (20 efetivos e 36 contratados), dos quais 34 são professores (14 efetivos e 20 contratados), sete TAEs e 15 AAEs.

O espaço físico é constituído por oito salas de aula, uma sala de coordenação pedagógica, uma sala de direção, uma sala de professores (com banheiro), uma secretaria, um laboratório de informática, uma sala de recursos multifuncional, uma cozinha (com refeitório), uma biblioteca, uma quadra poliesportiva descoberta e banheiros para os alunos (masculino e feminino).

A LI é ofertada tanto no EF quanto no EM, com cinco e quatro aulas respectivamente.

Apresento, no Quadro 05, dados referentes a aspectos organizacionais e funcionais dos CEJAs.

Quadro 05: Síntese dos dados obtidos nos CEJAs

NOME DO CEJA	MUNICÍPIO	OFERTA DE LI		TURNOS DE ATENDIMENTO			SALAS ANEXAS		NÚMERO DE ALUNOS
		EF	EM	MAT	VES	NOT	SIM	NÃO	Nov./Dez. 2017
CEJA Ariosto da Riva	Alta Floresta	x	x	x	x	x		x	450
CEJA Cleonice Miranda da Silva	Colíder	x		x	x	x		x	600
CEJA José Dias	Juara	x			x	x		x	400
CEJA José de Alencar	Lucas do Rio Verde	x			x	x		x	700
CEJA Luíza Miotto Ferreira	Matupá	x	x		x	x	x		450
CEJA Benedito S. da Silva Freire	Sinop		x	x	x	x	x		2.000
CEJA Arão Gomes Bezerra	Sorriso	x	x		x	x	x		350

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base em dados obtidos durante as visitas aos CEJAs

4.6 Sujeitos da Pesquisa

Conforme o Quadro 05, dentre os sete CEJAs visitados, lócus deste estudo, a LI é ofertada apenas no EM em uma única escola, o CEJA Benedito Sant’ana da Silva Freire na cidade de Sinop. A oferta apenas no EF ocorre em três escolas – CEJA José de Alencar (Lucas do Rio Verde), CEJA José Dias (Juara) e CEJA Cleonice Miranda da Silva (Colíder). Já nas demais escolas – CEJA Luíza Miotto Ferreira (Matupá), CEJA Ariosto da Riva (Alta Floresta) e o CEJA Arão Gomes Bezerra (Sorriso) –, a oferta de LI como LE acontece nos dois segmentos: EM e EF.

A fim de dar garantia aos profissionais dessas escolas – os sujeitos da pesquisa – para que estes não venham a sofrer qualquer tipo de constrangimento, os professores entrevistados

foram submetidos à assinatura de um termo de consentimento livre e esclarecido, no qual estão delimitadas as principais regras para a concessão da entrevista.

Para a publicação dos dados, o anonimato dos sujeitos foi resguardado e cada um deles aparece sob a forma de um pseudônimo. Para tanto, como já estavam disponíveis as informações acerca do número de professores que seriam entrevistados, bem como a quantidade de homens e mulheres – e, nesse caso, o contingente feminino era bem superior ao masculino, foram elaboradas duas listas de escritoras e escritores brasileiros de renome e representatividade no cenário nacional. A lista de escritoras destinada às professoras contava com 15 nomes; já a lista de escritores, destinada aos professores, com apenas dez. Essa técnica de escolha das onomatóposes foi uma forma de render homenagem a escritoras e escritores brasileiros ilustres.

Antes de iniciar a entrevista, era destacada a importância da colaboração pessoal do entrevistado, bem como eram esclarecidas as razões do estudo. Logo em seguida, solicitava ao docente para que escolhesse um número de um a 15 (dentre as professoras) e de um a dez (dentre os professores). O número escolhido trazia à frente o nome de um escritor(a) e seria então o pseudônimo do entrevistado a partir daquele momento. Todo esse procedimento foi realizado para estreitar laços que, de acordo com Gil (2008, p. 116), “é de fundamental importância que desde o primeiro momento se crie uma atmosfera de cordialidade e simpatia. O entrevistado deve sentir-se absolutamente livre de qualquer coerção, intimidação ou pressão”.

Dessa maneira, foi constituído o *rapport*¹⁷ entre mim e os entrevistados, para “[...] encorajar o entrevistado a falar longamente, a se expandir em aspectos de sua vida e ser sincero, o entrevistador deve deixar o entrevistado à vontade e estabelecer uma relação de confiança e segurança” como assevera Gaskell (2002, p. 74).

Posteriormente à escolha do pseudônimo, a entrevista tinha início, com a primeira pergunta sendo realizada com o intuito de obter dados pessoais e um parâmetro de como ficaria a gravação. Então, após essa primeira pergunta, a gravação era interrompida e ouvida por ambos para evidenciar se havia a necessidade de eu me aproximar mais do entrevistado para a captura melhor da voz, ou se o entrevistado falaria mais alto, ou ainda se havia algum tipo de interferência, ruídos, ou algo parecido. Se houvesse a necessidade de alguma correção, ela era realizada e a entrevista prosseguia.

Gaskell (2002) postula ser tarefa difícil dimensionar quantas entrevistas são necessárias para obter-se um corpus substancial para análise em uma pesquisa qualitativa, no entanto, afirma que, se considerados dois aspectos importantes, quais sejam: a) mais entrevistas não correspondem a uma qualidade melhor, pois “[...] há um número limitado de interpelações, ou versões, da realidade. Embora as experiências possam parecer únicas ao indivíduo, [...] em alguma medida, elas são o

¹⁷ O termo é empregado por George Gaskell (2002, p. 74). *Rapport* é um conceito do ramo da **Psicologia** que significa uma **técnica usada para criar uma ligação de sintonia e empatia com outra pessoa**. Esta palavra tem origem no termo em francês *rapporter* que significa “trazer de volta”. O *rapport* ocorre quando existe uma sensação de **sincronização entre duas ou mais pessoas**, porque elas se relacionam de forma agradável. Disponível em: < <https://www.significados.com.br>>

resultado de processos sociais” (2002, p. 71) e b) quanto mais entrevistas, maior é o tamanho do corpus a ser analisado.

Esse autor exemplifica dizendo que uma entrevista pode conter até 15 páginas e se forem realizadas 20 entrevistas, o corpus será composto de 300 páginas. Dessa maneira, estabelece que um número entre 15 e 25 entrevistas é um limite plausível e passível de análise.

Em dado momento no decorrer desta pesquisa, houve um impasse relacionado aos sujeitos que seriam contemplados pela pesquisa: se apenas os docentes do EF ou do EM. Optou-se por ambos, uma vez que o quantitativo de entrevistados consiste em um número mais significativo e a escolha pelos dois segmentos (EF e EM) representa uma visão mais abrangente para a compreensão do fenômeno a ser estudado. Dessa maneira, obteve-se o número final de 14 sujeitos, uma média de dois para cada CEJA.

4.6.1 Perfis dos sujeitos

No Quadro 06, a seguir, apresento os perfis dos 14 sujeitos que se dispuseram a participar da pesquisa e demonstraram interesse e disponibilidade em compartilhar com o pesquisador suas experiências de vida e trabalho com a EJA. A seleção dos professores perpassou inicialmente pela escolha dos CEJAs e, nesse sentido, a adesão dos docentes foi essencial para o bom desenvolvimento do trabalho, pois apenas quando os sujeitos se sentem envolvidos pela pesquisa investigativa são capazes de contribuir genuinamente para que o pesquisador atinja seus propósitos iniciais.

Quadro 06: Perfis dos Sujeitos

	DATA DA ENTREVISTA	NOME	IDADE	FORMAÇÃO INICIAL: PÚBLICA OU PRIVADA	CURSO DE GRADUAÇÃO	ANO DE CONCLUSÃO DA GRADUAÇÃO	ESCOLARIDADE ATUAL	TEMPO DE ATUAÇÃO COMO PROFESSOR (A) DE LI	EFETIVO (A) OU CONTRATADO (A)
1	30/05/2017	LYA	35	PÚBLICA	L:P/I	2008	ESPECIALISTA	09 ANOS	EFETIVA
2	11/07/2017	CECÍLIA	44	PRIVADA	L:P/I	2002	ESPECIALISTA	15 ANOS	EFETIVA
3	16/11/2017	HILDA	39	PRIVADA	L:P/I	2006/2007 (?)	ESPECIALISTA	10 ANOS	CONTRATADA
4	22/11/2017	MARINA	37	PRIVADA	L:P/I	2007	ESPECIALISTA	10 ANOS	CONTRATADA
5	22/11/2017	DINÁ	42	PÚBLICA	L:P/I	2001 (?)	ESPECIALISTA	05 ANOS	EFETIVA
6	23/11/2017	LOBATO	37	PRIVADA	L:P/I	2010	GRADUADO	05 ANOS	CONTRATADO
7	23/11/2017	ANA MARIA	43	PÚBLICA	L:P/I	2015	GRADUADA	05 ANOS	CONTRATADA
8	28/11/2017	CLARICE	31	PRIVADA	L:P/I	2010	ESPECIALISTA	08 ANOS	CONTRATADA
9	28/11/2017	SYLVIA	51	PRIVADA	L:P/I	2005	ESPECIALISTA	10 ANOS	EFETIVA
10	28/11/2017	AMADO	36	PRIVADA	L:P/I	2009	GRADUADO	07 ANOS	EFETIVO
11	29/11/2017	ZÉLIA	56	PÚBLICA	L:P/I	1990	MESTRA	36 ANOS	EFETIVA
12	08/12/2017	NÉLIDA	38	PÚBLICA	L:P/I	2005	ESPECIALISTA	08 ANOS	CONTRATADA
13	08/12/2017	RAQUEL	37	PÚBLICA	L:P/LIT.	2007	GRADUADA	07 ANOS	CONTRATADA
14	21/12/2017	LYGIA B	25	PÚBLICA	L:P/I	2014	ESPECIALISTA	04 ANOS	CONTRATADA

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base nas entrevistas efetuadas.

Como se pode depreender do quadro acima, dos 14 sujeitos da pesquisa, 12 são mulheres (85,7 %) e dois são homens (14,3%). A faixa etária dos entrevistados é, em média, de 39,3 anos.

Em relação à FI (graduação), há sete sujeitos que se graduaram em instituições públicas (50%) e outros sete que estudaram em instituições privadas (50%).

De todos os entrevistados, apenas um não possui habilitação em LI. Seu curso de graduação lhe habilita em LP e Literatura.

No que diz respeito ao tempo de graduação, cinco professores (35,7%) concluíram-na nos últimos dez anos (entre 2008-2017). Os outros nove, há mais de dez anos (64,2%).

Em se tratando da escolaridade, nove professores possuem especialização (64,2%), quatro são apenas graduados (28,5%) e um têm pós-graduação *stricto sensu* (mestrado – 7,3%). Dentre os quatro professores que são graduados, três (Ana Maria, Amado e Raquel) disseram, em suas entrevistas, que estão fazendo especialização.

Em média, os professores entrevistados lecionam LI há 9,9 anos.

No que tange à situação profissional, seis sujeitos são efetivos (concursados no estado – 42,8%) e oito são contratados temporariamente (interinos – 57,2%).

4.7 Procedimentos de análise

Denzin e Lincoln (2006, p. 15), na parte introdutória da obra “O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens”, citam que Vidich e Lyman, no mesmo livro, observam “que a pesquisa qualitativa na Sociologia e na Antropologia nasceu de uma preocupação em estudar o outro”. No entanto, esse ‘outro’ era exótico, primitivo e de uma cultura menos civilizada.

O enfoque investigativo, de lá para cá, graças ao trabalho de inúmeros estudiosos e pesquisadores, mudou de direção. Ainda se quer saber sobre o outro, investigá-lo e analisá-lo, pois essa ‘inquietação’ faz parte da natureza humana, porém, atualmente, isso é feito na perspectiva de uma relação de reciprocidade, interagindo com ele, trocando experiências, compartilhando forças e fraquezas. Sob os auspícios do princípio da alteridade, o conhecimento é socialmente construído e, ao reconhecermos no outro como seres humanos falíveis (repletos de facetas divergentes e confluentes), estabelecemos-nos identitariamente.

Segundo Moita Lopes (1994, p. 331) citado por De Grande (2007, p. 101), desenvolver uma pesquisa inserida no “[...] paradigma qualitativo [...] implica que o pesquisador acredite no mundo social como constituído pelos vários significados que o homem constrói sobre ele (através da linguagem nas relações e interações) e no acesso aos fatos do mundo social através da interpretação desses vários significados que os constituem”.

Nesse sentido, a possibilidade da interação com os professores entrevistados, a observação simples, as visitas às escolas, o andar por entre os corredores e o respirar outros ares, sincronicamente, distintos e familiares, oportunizaram, através da troca, um olhar reflexivo sobre minhas práticas vivenciadas em sala de aula, podendo ressignificá-las.

Compartilho da angústia de De Grande (2007, p. 102), ao se questionar sobre como proceder após a materialização do corpus por meio dos dados gerados e coletados, pois analisá-los não é tarefa fácil para o pesquisador. Segundo a autora, esse processo “exige do pesquisador capacidade de pensar e agir estrategicamente, ao combinar preocupações intelectuais, filosóficas, técnicas, práticas e éticas para estar consciente das decisões tomadas e suas consequências”.

O conjunto de instrumentos de geração e de coleta de dados utilizado (material bibliográfico, as entrevistas semiestruturadas, a observação simples, o diário de pesquisa e o QOL) possibilita a construção das análises, mantendo-me atento ao foco investigativo e refletindo sobre minhas próprias práticas à medida em que esse trabalho “implica ter em mente que não é possível o pesquisador ser neutro e afastado do conhecimento ou evidência que está produzindo” (DE GRANDE, 2007, p. 104). Vigilante ao que aponta De Grande e, simultaneamente, compartilhando de suas dúvidas e aflições, fiz-me as mesmas perguntas que a autora:

[...] como achar o dado relevante nessa imensidade? Ou seja, como decidir se esse dado é significativo? O que me guia nessa busca? Para dar início a esse processo de seleção de dados, é preciso considerar a relevância destes para o objetivo principal do meu projeto [...]. (DE GRANDE, 2007, p. 107).

Nessa mesma direção, Minayo (2012) afirma que é imprescindível, para a discussão das análises nas pesquisas qualitativas, a presença de três verbos: *compreender*, *interpretar* e *dialetizar* e destaca, como principal, o *compreender*, ao referir-se a ele como “a capacidade de colocar-se no lugar do outro, tendo em vista que, como seres humanos, temos condições de exercitar esse entendimento.” (MINAYO, 2012, p. 623).

Em seu trabalho, essa autora organiza, em forma de decálogo, a sistematização das etapas do processo para uma análise interpretativa. O passo sétimo versa exatamente sobre os procedimentos de organização do material recolhido no campo e Minayo (2012) recomenda leitura mais aprofundada e pormenorizada com vistas à categorização das falas dos entrevistados, com especial atenção aos dizeres recorrentes e reiterados.

A fim de analisar e interpretar os dados gerados pelas entrevistas, utilizo a análise de conteúdo temática, observando o alerta de Gomes (2016): “como o próprio nome indica, o conceito central é o tema, [...]” que pode estar representado “por uma palavra, uma frase, um resumo.” (GOMES, 2016, p. 78).

Para atingir esse objetivo, as entrevistas que foram transcritas na íntegra (duração média de 46 minutos cada uma), foram retomadas, relidas minuciosamente e, no percurso da leitura, elementos considerados relevantes para a pesquisa foram destacados com marcadores de texto coloridos. Uma a uma, as 14 entrevistas foram submetidas ao mesmo procedimento.

Na etapa seguinte, os elementos destacados foram sistematizados em um documento à parte e serviram de base para a construção de um quadro constituído por cinco compartimentações onde apareciam três frentes investigativas deste trabalho: a LI, a formação docente – subdividida

em FI e FC –, e os multiletramentos, sendo que a quarta frente (a EJA) perpassou cada um dos itens anteriores. A quinta compartimentação denominada ‘identidade’ traz dizeres relacionados à profissão docente emitidos durante as entrevistas, ressaltando a autopercepção de cada sujeito. Essa sistematização temática de dizeres pode ser observada no Quadro 07.

Quadro 07: Síntese temática dos dizeres de cada sujeito

Nome do entrevistado	
Data:	Duração:
LI	FI
FC	MULTILETRAMENTOS
IDENTIDADE	

Fonte: Elaborado pelo pesquisador

Após o desenvolvimento dos 14 quadros, novamente procedeu-se à leitura de cada um deles, para detectar as homogeneidades e as diferenciações internas. O intuito, nessa etapa, foi o de agrupar em um único quadro, as informações mais importantes para a definição das categorias de análise de conteúdo temática, dando origem a um novo quadro, como pode ser visto no Quadro 08.

Quadro 08: Agrupamento dos temas evidenciados pelos sujeitos

QUADRO RESUMO		
LI	FI	IDENTIDADE
<ul style="list-style-type: none"> - é importante - abre portas - valorizada - universal - necessária - está inserida em nosso cotidiano - ‘nossa’ língua mais falada - língua espalhada - opcional, não obrigatória - esquecida - língua forasteira/‘linda’ longe - difícil/desafio na EJA - bloqueio, barreira, resistência, bicho de 7 cabeças - empecilho - rejeição, medo 	<ul style="list-style-type: none"> - muito importante para a prática - teoria é necessária - teoria e prática andam juntas - teoria e prática são/estão distantes - relação teoria/prática – muito diferen-te/distanciamento/deixa a desejar/nada a ver - teoria mostra direções/horizonte/caminho/eixo norteador - é preciso haver a aplicabilidade da teoria - nada específico para EJA (unanimidade) - sobre multiletramentos (não (11) /// sim (3 – Hilda, Marina e Ana Maria) <p>FI/CONCEITOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lya – importante/mas não suficiente 	<ul style="list-style-type: none"> - **Lya – “desde criança (se um dia for professora, serei professora de LI)” – agente de letramento - **Cecília – “adorava a questão de ser professora (era bonito) – influência de uma professora de curso livre” – agente de letramento - **Hilda – “ser professor está em minha genética – família de professores” – profes-sora mediadora/ agente de letramento - *Marina – “mediadora de conhecimento” Professora agente de

<ul style="list-style-type: none"> - resistência - poucas aulas de LI - importante porque está na grade curricular - desprestigiada por falta de conhecimento - LI relacionada a LP - a gramática é contextualizada - o livro didático é uma base/apoio 	<ul style="list-style-type: none"> - Cecília – boa/importante - Hilda – boa (pelo contexto) - Marina – muito boa - Diná – formação difícil/base boa - Lobato – boa - Ana Maria – boa (pelo contexto) - Clarice – satisfatória boa (pelo contexto) - Sylvia – precária - Amado – ruim - Zélia – bom curso - Nélida – boa - Raquel – muito especial/maravilhosa - Lygia B. – boa 	<p>letramento;</p> <ul style="list-style-type: none"> - **Diná – “inspiração da mãe, também professora” /// sente-se bem na EJA (valorizada) - agente de letramento - **Lobato – “onde está o problema: nele ou não?” – professor agente de letramento/crítico reflexivo - *Ana Maria – “desde criança gostava de dar aula – era um sonho do pai” – professora reflexiva
FC	MULTILETRAMENTOS	<ul style="list-style-type: none"> - *Clarice – “professora tradicional” – conteudista/técnica
<ul style="list-style-type: none"> - via CEFAPRO/SEDUC – pouco proveitosa - não há especificidades para LI/EJA - visa a resolução de problemas locais - deveria ser voltada para a realidade da escola - deveria ser mais específica (área/disciplina/interdisciplinar) - é importantíssima - em geral contribui - distinção entre importante/significativa 	<ul style="list-style-type: none"> - trabalho voltado a coisas do cotidiano dos alunos - construção do conhecimento a partir do saber dos alunos - visão em relação ao outro - letramentos do dia a dia - atendimento por disciplina (aspecto bastante negativo/busca pelo certificado) - relação professor/aluno - interação - gêneros textuais/discursivos (filmes, músicas, biografias, receitas, cardápios) - projetos - trabalho colaborativo/em grupos - aluno pesquisador/autônomo/autodidata/crítico - fomentar a cidadania/identidade - dar voz aos alunos - intertextualidade - reforço positivo - abordagem de assuntos culturais/sociais/políticos - respeito às diferenças - planejamentos constantemente modificados - diálogo/discussões - quase todos utilizam algum tipo de tecnologia (mais citados aparelho de som, cd, celular, computadores) - a participação dos alunos em atividades em sala/extras – é mais forte quando há atividades diferenciadas 	<ul style="list-style-type: none"> - *Sylvia – “família toda de professores – começou a dar aula aos 9 anos” – professora mediadora/agente de letramento - *Amado – “seguiu os passos da mãe (sua professora de LP e LI)” – professor tradicional/técnico - *Zélia – “a mãe era professora de crianças excepcionais” – professora pesquisadora - *Nélida – “a LI a escolheu” – professora reflexiva - **Raquel – “reconhece a importância que teria sua formação se também tivesse estudado LI” – professora pesquisadora/reflexiva - *Lygia B. – “desde a 4ª série queria ser professora” – professora reflexiva <p>* – a percepção sobre ser professor ficou mais evidente ** – a percepção sobre ser professor não ficou tão evidente</p>

Fonte: Elaborado pelo pesquisador apoiado por dados gerados e coletados

A partir da realização dos esquemas apresentados anteriormente, essa sistematização permitiu a identificação de núcleos de sentido que, por sua vez, possibilitaram a divisão em duas temáticas: 1) formação docente e 2) práticas docentes. No que diz respeito à **formação docente**, as categorias de análise são:

- a) o binômio teoria e prática;
- b) a FC dentro e fora da escola.

Já em relação às **práticas docentes**, as categorias de análise são:

- a) docência em EJA;
- b) docência e identidade profissional;
- c) docência em LI;
- d) docência e a pedagogia dos multiletramentos.

As respostas do QOL foram-me enviadas pela Coordenação do GEPLIAS em Tabelas no *Excel*. Selecionei apenas as das quatro professoras de LI dos CEJAs e, para melhor manuseá-las, transporte-as para o *Word* para, em seguida, imprimi-las. Cada conjunto de respostas foi detalhadamente lido e as temáticas significativas para o propósito do estudo, foram destacadas com marcadores de texto coloridos. O QOL em arquivo PDF também foi impresso. Organizei as atividades de análise de modo a manipular simultaneamente as respostas do QOL das quatro professoras, o QOL impresso e as respostas das entrevistas dos 14 sujeitos, transcritas e impressas, atento às informações realmente relevantes para análise, de acordo com meu interesse e em atendimento às temáticas categorizadas sistematicamente no parágrafo anterior.

Bardin (1979, p. 105) citada por Gomes (2016, p. 78) afirma que trabalhar com a análise temática “consiste em descobrir os ‘núcleos de sentido’ que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido”. Trabalho, no capítulo 4, com a análise temática, em forma de subseções, a partir das categorizações realizadas anteriormente. Essas subseções constituem as análises da pesquisa, com o propósito de interpretar e dar visibilidade aos apontamentos anotados no Quadro 07 e com a intenção de responder as perguntas da pesquisa por meio da articulação das quatro frentes investigativas que alicerçam esse trabalho: a formação docente (FI/FC), a LI, a EJA e os multiletramentos.

O termo metodologia deriva de “método” que, por sua vez, provém do Latim *methodus* e significa “caminho ou via para a realização de algo”. Método é, portanto, o conjunto de regras e procedimentos estabelecidos para efetivar uma atividade de pesquisa. No caso deste trabalho, o percurso metodológico adotado permite, através da organização sistematizada e do cumprimento de cada passo, atingir os fins almejados e se constitui em uma peça-chave para a execução desse processo científico.

5

DOBRANDO AS PONTAS DA COLCHA DE RETALHOS

Nos capítulos anteriores, uma visão geral do propósito do trabalho, o embasamento teórico e a metodologia foram apresentados. Neste quinto capítulo, dedico-me a trazer para nossa conversa, os protagonistas (OLIVEIRA, 2009, MOURA, 2002 e SALES, 2009) envolvidos no processo – os 14 sujeitos da pesquisa. Seus dizeres, apoiados nas teorias estudadas, são fundamentais para a compreensão, análise e discussão das informações obtidas no intuito de oferecer, agora, na parte final, uma postura responsiva aos objetivos (geral e específicos) e às perguntas da pesquisa. Pensando nisso, trago para este espaço, novamente, as perguntas da pesquisa, com o propósito de aclarar a condução do desfecho do trabalho. São elas:

1. Como tem ocorrido a formação do professor de LI que atua nos CEJAs nas Regiões Norte e Noroeste de Mato Grosso?
2. Em que medida tal formação docente contribui para a formação dos alunos na perspectiva dos multiletramentos?
3. Qual (is) mudança(s) a aprendizagem da LI pode provocar na identidade do aluno da EJA, a partir da pedagogia dos multiletramentos, segundo a visão dos docentes?

A fim de responder a primeira pergunta de pesquisa, apresento as subseções 5.1 e 5.2. Para obter as respostas da segunda pergunta de pesquisa, reporto-me às subseções 5.3 e 5.4. As subseções 5.5 e 5.6 servem de tópicos responsivos à questão terceira.

Essa forma de sistematização faz-se necessária, justamente para salientar o caráter científico do trabalho e para contemplar o viés organizacional que conduz a construção da pesquisa. Todavia, ressalto que a delimitação entre as subseções não é uma estrutura rígida e estanque, porque entendo que as perguntas e suas respostas, em muitos momentos, se atravessam e demonstram sua face dialética, sua essência dialógica e sua função integradora.

Consoante a essa linha de pensamento, opto por separar as questões do roteiro de perguntas para as entrevistas (Apêndice A) diligentemente em três blocos para subsidiar as respostas para as três perguntas da pesquisa e tornar o esquema analítico mais funcional. O primeiro bloco – que compreende as perguntas de nº 1, 2, 3, 4, 18, 21, 22, 23 – servem de pilares para responder a primeira pergunta. O segundo bloco envolve as questões de nº 5, 6, 19 e 20 e possibilita a estruturação das subseções 5.3 e 5.4 que propiciam a resposta para a segunda pergunta da pesquisa. Já o terceiro bloco de perguntas (de nº 7 a 17) – e suas respectivas respostas – contribuem para elaboração das subseções 5.5 e 5.6 que, por sua vez, materializam a resposta para a terceira pergunta da pesquisa.

O mesmo procedimento é adotado em relação ao QOL dirigido aos docentes de LE (composto de perguntas objetivas e subjetivas). As 47 questões que o compõem estão organizadas

em dois blocos para a análise das respostas e composição das subseções. O primeiro engloba as questões de nº 6 a 24 e discorre sobre tópicos relacionados à FI e à FC tratados nas subseções 5.1 e 5.2. **Já o segundo, que** evidencia o profissional de Letras e a LE, abarca as questões de nº 29 a 47 e dialoga, mais intimamente, com as subseções 5.4, 5.5 e 5.6.

As análises de ambos (entrevistas e QOL) são mobilizadas, concomitantemente, ao longo das subseções, de forma entrelaçada e possibilitam uma compreensão holística dos fenômenos de linguagem estudados nesta pesquisa.

Novamente, saliento que a divisão supracitada não é uma estrutura absolutamente inflexível. Por muitas vezes, algumas respostas misturam-se a outras e acentuam a conectividade existente entre as perguntas da pesquisa, o que dificulta, em determinadas ocasiões, um balizamento tão pragmático e formal.

Reitero, ainda, que dentre os quatorze (14) sujeitos da pesquisa, apenas quatro professoras (Zélia, Marina, Hilda e Lya), um número bastante reduzido, responderam ao QOL disponibilizado entre setembro de 2017 e meados de março de 2018.

5.1 O Binômio Teoria e Prática e as Especificidades Formativas na FI

Como pode ser visto no decorrer desta pesquisa, a sociedade tem passado por muitas transformações de toda ordem e **é possível** afirmar que, nas últimas três décadas, essas mudanças têm sido mais vertiginosas, seus efeitos mais perceptíveis e as consequências **têm** se irradiado ostensivamente, atingindo a todos os indivíduos, em maior ou menor escala, multidimensionalmente.

No setor educacional não é diferente. Essas modificações são sentidas sobremaneira. Mudaram a dinâmica das relações sociais, os sujeitos e os modos como esses sujeitos se perfilam diante dessa nova remodelação alavancada por fenômenos globalizantes. Para dar conta disso tudo, o professor precisa reposicionar-se, visitar suas práticas pedagógicas e auxiliar seus alunos para que eles não sejam marginalizados por essas transformações.

O Parecer nº 492/2001 do CNE/CES preconiza que o profissional formado pelos Cursos de Letras no Brasil deve ser capaz de congrega uma série de capacidades e competências específicas exigidas para a sua função, e salienta que o futuro professor precisa ter uma base específica bem sedimentada. Pode-se inferir que essa 'base' seja uma formação teórico-metodológica substancial para o exercício da profissão, o que, no aspecto prático, parece não alcançar as velozes mudanças que atingem o processo ensino-aprendizagem.

De outro lado, a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 do CNE, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a FI em nível superior e, para a FC dispõe no artigo 2º, que as Diretrizes são aplicadas à formação de professores para atuarem na Educação Infantil, no EF e no EM – em todas as suas modalidades – (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica [...] grifo meu). Entretanto, dentre os 14 entrevistados, nenhum recebeu formação específica para trabalhar nessa modalidade.

Outro indicativo revelado pelo estudo diz respeito à ‘autoavaliação’ que as professoras respondentes do QOL (Zélia, Marina, Hilda e Lya) fazem sobre os conhecimentos obtidos nos Cursos de Letras, cujas respostas apontam para a necessidade de reavaliação desses cursos em caráter de urgência. O Quadro 09 retrata essa realidade:

Quadro 09 – Resposta à pergunta nº 28 do QOL

Em sua opinião, seu conhecimento em Letras é suficiente para bem ensinar Letras a qual(is) grupo(s)?				
Opções	Zélia	Marina	Hilda	Lya
Educação Infantil		X		
Ensino Fundamental (1º ao 5º anos)		X	X	
Ensino Fundamental (5º ao 9º anos)	X	X	X	X
Ensino Médio	X	X	X	X
Ensino Superior (graduação)	X			
Cursos em escolas de idiomas	X			
Outro:				

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir das respostas obtidas no QOL

Como se pode ver no quadro acima, basicamente, os Cursos de Letras formam professores para atuarem com o EF e com o EM, sem, no entanto, considerar as especificidades inseridas nesses dois segmentos. Para os cursos em escolas de idiomas, nos quais normalmente se exige uma competência linguístico-comunicativa (fluência) avançada, somente a professora Zélia responde positivamente, o que acena para o fato de que as outras três professoras não se sentem seguras a partir de sua formação para exercer a docência com aquele grupo. Destaco que, em sua entrevista, a professora Zélia reporta ter morado por algum tempo em um país onde se fala a LI, dado confirmado pelo seguinte fragmento “[...] quando eu tinha 16 anos, eu fiz um intercâmbio, eu morei praticamente um ano nos EUA, aonde eu aprendi o inglês.” (ZÉLIA, 29/11/2017).

Todavia, esse fato não parece ser relevante, uma vez que a pergunta é clara e objetiva, e refere-se ao conhecimento adquirido no Curso de Letras. A constatação de que os Cursos de Letras não garantem fluência no idioma a seus futuros professores, confronta o que preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras (Parecer CNE/CES 492/2001 – Item 1 – Perfil dos Formandos) ao afirmarem que “Independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais.” (grifos meus).

Quando perguntados sobre sua FI, considerando aspectos ligados à expectativa pré-curso, apenas duas dizem que sua formação ficou aquém do esperado – o professor Amado (pode-se inferir a partir de suas considerações que tenha sido ruim) e Sylvia – que a classifica como ‘precária’. As outras opiniões variam entre ‘satisfatória, difícil, boa, muito boa/muito especial e importante’, como mostram alguns excertos:

(1) **Lya:** Ela foi **muito importante** para minha prática, embora não tenha sido suficiente.

(2) **Sylvia:** Foi bem **precária**.

(3) **Raquel:** Eu analiso assim que foi uma formação, para mim, foi **muito, muito especial**, foi dentro mesmo do que eu queria, do que eu gostava [...].

(4) **Lobato:** **Foi boa**. Foi boa no sentido, eu aprendi coisas que eu não imaginava que ia aprender com relação ao curso de Letras [...].

(5) **Diná:** Foi uma formação **difícil**, porque como eu disse, o pouco que eu aprendi no EM, não me fortaleceu para fazer, desenvolver, ter um bom conhecimento na universidade. Então eu sofri bastante, tirei muitas notas baixas [...].

As professoras Zélia, Marina e Hilda, ao responderem o QOL, classificam sua FI como 'ótima', e a professora Lya como 'boa', sendo coerentes com as respostas dadas nas entrevistas.

De acordo com Imbernón (2011, p. 17), "para que seja significativa e útil, a formação precisa ter um alto componente de adaptabilidade à realidade diferente do professor" e os sujeitos da pesquisa reconhecem a importância de uma FI que favoreça o desenvolvimento da capacidade de adaptação para aprender a lidar com a multiplicidade circulante atualmente, mesmo ao apontar algumas fragilidades de caráter interno (relacionadas a dificuldades pessoais) ou externo (ligadas a problemas de estrutura humana e material), como demonstram os seguintes excertos:

(6) **Diná:** Então eu sofri bastante, **tirei muitas notas baixas**, até hoje eu me lembro de uma prova que eu tirei 0,8.

(7) **Sylvia:** [...] nós tínhamos **dificuldades até de professor, material**, era uma rotatividade na faculdade de professores, porque eles vinham, não davam conta do recado, largavam as aulas e vinha outro, e assim por diante [...].

No que tange às teorias estudadas durante a FI e a sua relação com as práticas pedagógicas, há perspectivas bastante divergentes. De um lado, um grupo de sujeitos apontam-na como 'horizonte', 'caminho', 'eixo norteador', 'direcionadora', 'muito importante para a prática', 'necessária', 'andam juntas' e destacam a necessidade do estudo de teorias para atingir a sua aplicabilidade em situações práticas. De outro, estão os que lhe atribuem sentidos como 'muito diferente', 'deixa a desejar', 'distanciamento', 'nada a ver', demonstrando o não entendimento da importância do estudo de teorias ou um insucesso na aplicação delas em sala de aula. Os seguintes excertos nos ajudam a esclarecer:

(8) **Cecília:** A gente busca (/) é assim. Eu diria para você que não seria 50%, porque às vezes, **a teoria ela te dá, é... vários campos e você tem que buscar um único objetivo**.

(9) **Hilda:** Então, eu **esperava que a teoria pudesse alcançar um pouquinho mais a minha prática** [...]. A gente tenta ter como **horizonte**.

(10) Amado: Relação entre **teoria e prática? Deixa, fica a desejar.** Fica a desejar porque ela (a prática) não acompanha.

(11) Diná: Olha, ainda **está distante a teoria** lá o que a gente aprende lá **para a prática.**

(12) Marina: Ambas andam juntas. Porque a prática eu preciso para tornar a disciplina, a própria matéria agradável e a teoria temos que embasar em alguns descritores para poder trazer para a sala de aula.

(13) Sylvia: Teoria e prática têm que caminhar juntas. Professor tem que ler muito e ele tem que adequar à sua realidade, então a teoria muitas vezes não funciona dentro da sua realidade, da sua instituição, da sua escola.

(14) Zélia: Teoria e prática, é, a **gente tenta conciliar a teoria e a prática. [...] você tem que ver a aplicabilidade da teoria,** porque senão você não vê sentido nela. Então no momento em que **você percebe a aplicabilidade daquela teoria,** para que que ela serve, eu acho que ela **se torna significativa [...].**

Ao analisar o que reportaram no QOL, as respostas, mais uma vez, aproximam-se. Duas professoras (Zélia e Hilda) afirmam que ‘algumas disciplinas possibilitaram a produção do conhecimento integrando teoria e prática’. A professora Lya enfatiza que a teoria se sobrepôs à prática durante sua FI e a quarta entrevistada (Marina) situa-se em um ponto intermediário ao enfatizar que o Curso de Letras Ihe possibilitou a produção de conhecimentos mais específicos consoantes às propostas da EB.

Autores como Imbernón (2011), Freire (2016) e Celani (2016) discutem sobre a importância de práticas pedagógicas que contemplem o alinhamento entre teoria e prática. No entanto, ainda não há consenso em relação à indissociabilidade desses dois construtos. No epicentro dessa discussão, encontram-se as duas facetas dessa moeda: de um lado os partidários da prática sustentam que a aplicação da teoria está condicionada a questões muito específicas e geram resultados, muitas vezes, contraproducentes. No outro extremo, os defensores das teorias enfatizam-nas como o modo mais autêntico de produção de conhecimento, uma vez que se originam da observação racional de um fenômeno social. Como se observa, essa discussão tem se estendido por bastante tempo no meio acadêmico e tende a se manter, haja vista que sempre existirão posições contrárias. Fato é, que não há teoria que não se conceba a partir de uma prática, e não há prática que não desencadeie teoria(s).

A professora Lygia B, sobre esse mesmo assunto, relata que o curso universitário não consegue ser abrangente de tal maneira que abarque todas as possíveis situações que surjam em uma sala de aula real, verdadeira, e destaca que os futuros professores são preparados para trabalhar em uma sala de aula perfeita (nesse caso, fictícia), em que não há problemas de nenhuma ordem, como se pode observar nos dois fragmentos seguintes:

(15) Lygia B: É, nada a ver. (Rs) **Assim, tem coisas claro que eles não vão ensinar como que é a prática, não tem como.** ‘Óh a prática vai ser assim’, só você vivendo a prática, mas a teoria, eu

acredito que fica muito focada em escritores que **falam de uma sala de aula que não existe**, sabe? Eu acredito que **tinha que ser mais falado sobre as salas de aula verdadeiras, que existem**. Porque o que eu via lá na faculdade era uma sala de aula que não existia, né?

(16) Lygia B: Essa **sala de aula que os alunos vão querer estudar né**, que você vai chegar e **você vai preparar a sua aula perfeita** e aí eles vão aceitar, e a sala de aula de hoje, principalmente no regular, é você vai trazer 300 planos de aula para você conseguir dar uma e ainda conversando com eles, para que eles aceitem. Então, assim, a sala de aula que tem que ser, na minha concepção né, tem que ser nos textos que a gente lê na faculdade, nos artigos, tem que ser uma sala de aula, multi (/) tem que colocar **todos os alunos que existem né, aqueles que querem e que aqueles que não querem**, e principalmente aqueles que não querem, que a gente tem que trazer para a aula.

Ao analisar o que exprimem estes excertos, percebo que os Cursos de Letras no Brasil, não conseguem reproduzir, em seu currículo, todas as situações vivenciadas em uma sala de aula de nossas escolas e insistem em formar professores, preparando-os para atuar com um alunado homogêneo. Nesse sentido, concordo com Imbernón (2011) quando afirma que:

Por isso é tão importante desenvolver uma formação na instituição educativa, uma formação no interior da escola. Como a prática educativa é pessoal e contextual, precisa de uma formação que parta de suas situações problemáticas. Na formação não há problemas genéricos para todos nem, portanto, soluções para todos; há situações problemáticas em um determinado contexto prático. Assim o currículo de formação deve consistir no estudo de situações práticas reais que sejam problemáticas. (IMBERNÓN, 2011, p. 17).

Sobre este assunto, nessa mesma direção acena Celani (2016):

As teorias são necessárias nos cursos de formação, inicial e contínua, mas deve haver sempre a transposição para a realidade da sala de aula. A boa formação, se parte da teoria, e, às vezes, é necessário partir dela (Chomsky, 1988) deveria, *sempre*, no caso de ensino de línguas, particularmente, e em um curso de especialização para professores da escola pública, levantar questões da prática de sala de aula e analisá-las e discuti-las. (CELANI, 2016, p. 548).

Pode-se perceber em Imbernón e Celani que é fundamental trazer, para o tempo da FI, a discussão de problemas reais que afetam as práticas de sala de aula com a intencionalidade de proporcionar aos futuros professores uma formação mais próxima e genuína que, além de se debruçar sobre um arcabouço teórico, também o desvele e, ao trazer os nós da sala de aula para debate na FI, propicie subsídios para lidar com eles, compreendê-los e desatá-los. A experimentação é necessária, pois, como muitos dos entrevistados disseram, eles construíram sua práxis a partir da experiência em sala de aula, portanto, tratar de antemão destes assuntos já na FI pode resultar em futuras práticas pedagógicas mais profícuas.

Comungo do pensamento de Paiva (2003) que aponta como sugestão para a solução de alguns problemas nos Cursos de Letras, o fim das licenciaturas duplas (dessa maneira, depreende-

se que só escolheria a FI em LI quem, de fato, gostaria de estudar essa língua), ou ainda, como a própria autora acrescenta, a “regulamentação dos cursos de licenciatura dupla em que se definisse com muita clareza os dois projetos – formação de professor de língua portuguesa e formação de professor de língua inglesa – e o núcleo comum aos dois projetos.” (PAIVA, 2003, p. 53-84).

Para além dessas duas possíveis ‘saídas’, promover a inserção de disciplinas nos cursos de Letras voltadas ao atendimento de certas especificidades também me parece uma boa alternativa. Afinal, de uma FI pautada para trabalhar com públicos homogêneos (KRONBAUER e SIMIONATO, 2008), o professor precisa ocupar-se de uma gama de diversidades linguístico-culturais e necessidades educacionais específicas (crianças, jovens e adultos, alunos portadores de determinadas limitações físicas e cognitivas, como surdez e síndrome de Down) apenas para citar algumas. Tonelli, Ferreira e Belo-Cordeiro (2017) bem demonstram essa situação ao declarar:

[...] acreditamos ser importante olhar para a educação inicial de professores/as sob diferentes prismas, incluindo a maneira como os currículos dos cursos de letras-inglês vêm sendo idealizados e (re)organizados a fim de identificar até que ponto estes contribuem, efetivamente, para a(s) prática(s) de sala de aula em contextos até então inexplorados. (TONELLI, FERREIRA e BELO-CORDEIRO, 2017, p. 125-126).

Os novos tempos requerem do professor novas posturas, novos reposicionamentos e “a especificidade dos contextos em que se educa adquire cada vez mais importância” (IMBERNÓN, 2011, p. 14). Tonelli, Ferreira e Belo-Cordeiro (2017, p. 126) também frisam que “atuando na formação inicial de professores de LI, percebemos lacunas nos currículos dos cursos de Letras-inglês os quais, do nosso ponto de vista, podem e devem abrir-se a contextos que emergem de novas realidades educacionais e de práticas locais”. Diante disso, uma FI que atenda essas particularidades e subsidie o professor para atuar com tal leva de especificidades é uma necessidade premente nos currículos dos Cursos de Letras no Brasil.

5.2 A FC Dentro e Fora da Escola: suas características e possibilidades

No item 3.3.4 deste trabalho e nas suas subdivisões (3.3.4.1, 3.3.4.2 e 3.3.4.3), apresento um panorama da FC em Mato Grosso e me detenho a realizar um cotejamento entre os projetos desenvolvidos no estado nos três últimos anos (2015, 2016 e 2017). Como foi dito naquela seção, citando Gatti (2008), não há um acordo pacífico conceitual acerca do termo FC.

O artigo 17 da Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 do CNE, dispõe que:

A formação continuada, na forma do artigo 16 (ver subitem 1.5.3.), deve ser pela oferta de atividades formativas e cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado, que agreguem novos saberes e novas práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades de educação. (BRASIL, 2015, p. 14).

Entretanto, para este trabalho, tomo a concepção de FC como aquela institucionalizada, sistematizada e oferecida via SEDUC/CEFAPRO aos professores e realizada no chão da escola, sob a supervisão de um professor formador do CEFAPRO e desenvolvida em cada unidade escolar sob a organização do coordenador pedagógico. Em 2017, em nosso estado o projeto foi denominado PEFE e se estendeu para 2018.

O que a autora Gatti (2008) afirma 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 (classificada como ‘indispensável’ pelas professoras Zélia, Marina e Lya em suas respostas ao QOL).

O que os sujeitos da pesquisa revelam está consoante a essas afirmações, como se pode notar no Quadro 10.

Quadro 10: Respostas dadas à pergunta nº 21 do roteiro

Sujeitos	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	(17) Considero. Sim.	(18) Só dessa mesma.	(19) A que acontece na escola, na escola.
Clarice	(20) 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.	(21) Olha, as atividades aqui, continuada, nós participamos de todas.	(22) 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	(23) Formação continuada no CEJA? No CEJA? Que você faz normalmente?	(24) 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 [...].	(25) Contribui bastante. *(Referindo-se a FC do Município, embora em 2017 não a tenha realizado em virtude de conflitos de horários)
Lya	(26) 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.	(27) [...] ultimamente tenho participado da formação contínua, dessa que é oferecida na escola, para os professores da escola [...]	(28) Ela contribui! Para eu enquanto professora, sim; penso que ela contribui muito. *(Referindo-se a FC que ocorre na escola).

Fonte: Elaborado pelo pesquisador apoiado nas entrevistas dos sujeitos da pesquisa.

As respostas acima corroboram o pensamento de que o conceito de FC ainda está muito arraigado àquele que se refere à FC desenvolvida na escola. 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 destacar que, dentre os sujeitos da pesquisa, as professoras Diná, Ana Maria e Nélida não realizam a FC que acontece no CEJA. Diná é efetiva em dois concursos no estado (60 horas) e divide sua rotina de trabalho em três unidades escolares; Ana Maria tem dois 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 choca com compromissos agendados na rede municipal.

Normalmente, tanto os contratos quanto os concursos são de 30 horas, possibilitando ao professor o acúmulo de duas cadeiras ou dois contratos, simultaneamente. Para quem observa esse processo de um ponto de vista de um *outsider*¹⁸, essa carga horária ‘reduzida’ pode parecer uma ótima oportunidade de trabalho com garantia de boa remuneração e horários flexíveis. Entretanto, essa visão não corresponde à realidade e essa situação torna o professor refém de suas próprias escolhas, pois, em busca de perspectivas salariais mais atraentes, acumula cansaço e a contrapartida financeira é, normalmente, desproporcional ao trabalho executado.

Os baixos salários são um fator desestimulador na profissão docente e forçam muitos professores a executar uma jornada de trabalho exaustiva, o que resulta na prática, também em uma questão impeditiva na procura por outras 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, ressaltando a interação entre colegas e a troca de experiências como aspectos altamente positivos. Em geral, o que se depreende dos dizeres dos sujeitos é que tanto a FI quanto a FC precisam ser significativas.

Para tornar-se significativa, os sujeitos acenam para algumas direções: a FC deve ser voltada para as especificidades da EJA, bem como para as especificidades 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 31) e problemas típicos dessa modalidade como a evasão escolar (excerto 33). Essas preocupações são percebidas nos fragmentos destacados a seguir:

(29) 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.** Dificilmente, é discutido sobre a questão da língua estrangeira nessa formação.

¹⁸ *Outsider*, termo da Língua Inglesa que significa “Pessoa que não é aceita em um grupo social; **pessoa que não pertence a determinada organização ou empresa ou que não se ocupa de determinada atividade** (grifo meu); pessoa ou animal que tem chance mínima ou nenhuma de vencer.” Fonte: <<http://www.teclasap.com.br>>

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

(31) **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.

(32) **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.

(33) **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.

(34) **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.

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

(36) **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.**

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

(38) **Raquel:** A formação continuada ela é, **deveria ser bem importante**. Eu considero esse momento importante, pena que **não é bem administrada** [...]. eu analiso que deveria ser **temas mais específicos** até coloquei naquele questionamento que a gente teve que fazer né, aquele sobre..., sugestões que tivemos que entregar para a SEDUC. É, eu gostaria que fosse mais específico, por área, e que realmente, trabalhasse ali a (/), **tivesse a relação teoria com a prática, a realidade da nossa escola**, como trabalhar com **jovens drogados**, como trabalhar com jovens que a estrutura familiar é totalmente inexistente, que não há uma estrutura né, como trabalhar com alunos que não têm o hábito de leitura, **como trabalhar com alunos que não acham interessante nem sequer estudar, muito menos uma língua** [...].

Diante dessas assertivas, é possível coligar 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, assevera Tardif (2014) 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 a 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 positivo para a regulamentação de políticas públicas mais vigorosas para a FC em Mato Grosso, foi a criação dos CEFAPROs que, por sua vez, têm, 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:

(39) 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 CEFAPRO e escola ainda apresenta resquícios de animosidade, mas que vem sendo desconstruída aos poucos. Há muitos entraves no sistema educacional como um todo, mas que não cabem ser discutidos aqui. À escola precisam ser dadas condições de adequação de projetos de FC que possam ser legitimados e garantidos a partir das necessidades e particularidades de cada unidade escolar. A escola precisa de autonomia genuína.

5.3 Docência em Eja: do saber ao sabor

Nos dizeres de Santos (2015), a EJA é uma modalidade educativa inclusiva e, por essa razão, traz – em sua essência – características que a fazem transcender os papéis reparador e compensatório quase sempre atribuídos a ela. Como visto nos documentos prescritivos, sua função reside em municiar os jovens e adultos de conhecimentos que lhes permitam alcançar o pleno exercício de sua cidadania. Concordo com Barcelos (2012), quando afirma que a aprendizagem da leitura e da escrita não é um fim, ao contrário, a compreensão dessa prática consiste apenas de um começo, que pode oferecer muitos caminhos e ampliar a possibilidade de diferentes vivências.

Compartilho, também, do ponto de vista de Freire (2016), quando enfatiza que os jovens e adultos já trazem consigo um saber que lhes é próprio, um conhecimento de mundo que antecede, em muitas vezes, o conhecimento da palavra, construído com base em suas experiências, experimentações, trocas e interações sociais nos mais diversos tempos e espaços que lhes permitem interagir com e no mundo.

Essas duas acepções (a construção do processo de cidadania, mobilizada pelo viés inclusivo da EJA e a tomada de consciência da não existência de ‘mentes vazias’) figuram como quesitos necessários para a compreensão da EJA e, conseqüentemente, podem auxiliar o professor a desenvolver suas práticas pedagógicas.

É notório que a EJA na FI dos entrevistados ‘passou em brancas nuvens’ não sendo assunto tratado em nenhum dos Cursos de Letras cursados pelos docentes, como afirmam unanimemente, ou seja, sua formação para trabalhar com essa modalidade não existiu e precisou acontecer na própria escola, através da experiência prática do cotidiano da sala de aula (consistindo em um dos saberes dos professores elencados por Tardif, 2014, p. 63) e de leituras e estudos executados de forma autodidata e por meio dos estudos sistematizados durante os encontros de FC ocorridos na escola.

Nos Quadros 11 e 12, confronto as respostas dos sujeitos extraídas de dois instrumentos de geração de dados – a entrevista e o QOL.

Quadro 11 – Pergunta nº 8 do QOL e respectivas respostas

O Curso de Letras apresentou em suas práticas, ao longo da formação, a preocupação em articular as ações de formação com a especificidade da Educação Básica na perspectiva do atendimento às políticas públicas de educação? Marque a resposta que melhor ilustre esta questão:* (grifo nosso) <i>Marcar apenas uma oval. (alternativa)</i>				
	Sempre	Poucas vezes	Raramente	Nunca
Zélia	X			
Marina		X		
Hilda	X			
Lya	X			

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base nas respostas do QOL

Quadro 12 – Pergunta sobre o estudo da EJA na FI

Durante o curso de Letras, você teve alguma formação específica para trabalhar na Educação de Jovens e Adultos?	
Sujeitos	Resposta
Zélia	(40) Não. Não.
Marina	(41) Não, em nenhum momento foi visto na minha formação.
Hilda	(42) Não. Foi a primeira experiência mesmo foi na prática.
Lya	(43) Não recebi!

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base nas respostas à entrevista

Os dados dispostos nos quadros apontam um posicionamento contraditório entre as respostas concedidas por Zélia, Hilda e Lya à pergunta nº 08 do QOL e à entrevista semiestruturada. Como pode ser visto no Quadro 11, a opção ‘sempre’ foi assinalada pelas três professoras e, em meu entendimento, se nada relacionado à EJA foi estudado na FI (Quadro 12), conseqüentemente,

o Curso de Letras não contemplou todas as especificidades da EB. No que diz respeito à professora Marina, suas respostas aos dois instrumentos de geração de dados, aproximam-se, sem, no entanto, deixar claro o que a alternativa ‘poucas vezes’ realmente representou para ela em sua FI.

Entretanto, a despeito dessa perceptível lacuna em sua FI, dos desafios impostos por um alunado tão heterogêneo (em distintos aspectos – social, cultural, cognitivo e emocional, dentre outros), os sujeitos da pesquisa demonstram sua satisfação ao trabalhar com essa modalidade educativa, como os seguintes excertos constataam:

(44) Diná: Eu **gosto bastante de trabalhar na EJA**, porque assim, eu **me identifico** mais com eles [...]. [...] com as pessoas mais adultas eu **me relaciono melhor**.

(45) Ana Maria: [...] será que eu dou conta né, daí falei, ‘ah, vou, vou enfrentar mais esse desafio’ e graças a Deus acho que **está fluindo, está indo bem né**.

(46) Zélia: [...] jovens e adultos eu **me apaixonei**, justamente é um grande desafio, é, eu **gosto de trabalhar com essas diferenças**, com essa heterogeneidade que se apresenta [...]. [...] eu tenho uma **empatia muito grande** por essa modalidade de ensino.

“Quem ensina/aprende, e ensina/aprende alguma coisa com alguém (BARCELOS, 2012, p. 20) e, nesse sentido, ao analisar as conversas com os sujeitos da pesquisa e observar cada palavra, cada atitude e cada movimento, compreendo que o trabalho com a EJA requer, dos professores, um comprometimento que supere a superficialidade da visão reparadora da EJA: é preciso aprender a respeitar o tempo e o espaço desses alunos.

A incompletude é uma característica inerente aos seres humanos e, cientes dessa inconclusão (BARCELOS, 2012), também nós, professores, necessitamos despertar nos alunos essa mesma consciência para que aquilo que ensinamos e como ensinamos sejam igualmente importantes e sirvam como motivadores a experimentar o primeiro passo, possibilitando-lhes o continuar de uma longa caminhada.

É tarefa docente fortalecer, nos jovens e adultos, uma postura crítico-reflexiva, que os conduza à percepção de que, além de ser socialmente construído, o conhecimento torna-se um bem pessoal e transforma-os em sujeitos ativos inseridos em seu contexto social e, ao mesmo tempo, permite-lhes vivências autênticas com o sabor singular da constante busca pelo saber.

O comprometimento mencionado há pouco, está, intimamente, relacionado à identidade profissional tratada na subseção seguinte. É sinônimo de compromisso e requer, portanto, responsabilidade de quem se compromete. O comprometimento no trabalho docente é uma competência que remete a uma conexão estreita existente em um grupo de pessoas movidas por um objetivo comum.

5.4 Docência e Identidade Profissional

Galindo (2004) afirma que, na literatura sobre o tema identidade profissional, há diferentes concepções e considera, no entanto, como a mais apropriada aquela delineada por Penna (1992), segundo a qual a identidade pessoal ancora-se na construção do sujeito, por ele mesmo, ou seja, sua autopercepção. Por outro lado, a identidade social tangencia o reconhecimento de filiação do sujeito a um mesmo grupo de indivíduos, apresentando características que lhes são comuns e pautadas por processos valorativos de toda ordem. Nesse cenário, a identidade profissional figura como um tipo de identidade social.

Essa apresentação faz-se necessária à medida em que situa os sujeitos da pesquisa como indivíduos que tomam e utilizam-se de determinadas representações, referências e outros mecanismos, como se fossem *bricoleurs*¹⁹, que se valem do que está à mão para construírem sua identidade pessoal como sugere Lévi-Strauss (2003), ao juntar algo daqui e dali como em um jogo de quebra-cabeça incompleto (BAUMAN, 2005) em que se vão encaixando as peças, mas que não se tem certeza de qual será a imagem inteira obtida ao final do processo.

Essa analogia bem revela como se constitui um professor. Leva para a sala de aula o que aprendeu na universidade, nas teorias e nas interações com colegas e professores, acrescenta suas convicções, crenças e experiências pessoais, atribui juízo de valor às coisas e, novamente nas trocas com colegas de profissão, surgem outras teorias ressignificadas e moldadas para a sua realidade e necessidade. O professor, assim como qualquer outro profissional, constrói-se ao longo do tempo e de acordo com o seu entendimento e percepção acerca do mundo e do contexto social que o envolve.

Os sujeitos da pesquisa têm histórias próprias, com características peculiares, origens diversas, trajetórias semelhantes em alguns momentos e extremamente diferentes em outros, mas, neste trabalho, um elemento em comum liga-os, promovendo sua aproximação: trabalham na EJA em um CEJA no estado de Mato Grosso e, em um determinado ponto de suas vidas, optaram pelo Curso de Letras e profissionalizaram-se como professores de LI, estabelecendo entre si, ainda que de modo imaginário, um vínculo que lhes possibilita compartilhar da mesma identidade social e profissional.

Nesse sentido, duas professoras (Zélia e Lya), ao responderem à questão de nº 24 do QOL, descreveram a FC como um fator importante, inclusive, na constituição da identidade docente.

Dentre os 14 entrevistados, ao menos seis deles (Hilda, Diná, Ana Maria, Sylvia, Amado e Zélia) citam a mãe, o pai ou ainda outros familiares, como influência ou inspiração determinante

¹⁹ *Bricoleur* é uma palavra francesa que deriva de outro termo francês, *bricolagem*, que em sua definição mais simples, refere-se a um trabalho manual, feito com o aproveitamento de todo tipo de objetos e materiais disponíveis. Claude Lévi Strauss (2003) e Jacques Derrida (1971), ao se apropriarem do termo, definiram por *bricoleur* (aquele que cria *bricolage*), o indivíduo que realiza um trabalho de forma que não haja um planejamento pré-concebido, afastando-se, conseqüentemente, dos processos e normas comuns às técnicas tradicionais. Tem como característica, a utilização de quaisquer materiais que se tenha à mão e que sejam interessantes ao criador, existentes no ambiente e com funções definidas para além da obra do *bricoleur*. Fonte: <<https://www.dicionarioinformal.com.br>>

para a escolha da profissão. Há uma entrevistada (Cecília) que se reporta a uma professora de um curso livre de idiomas como sua motivação decisiva. As docentes Lya e Lygia B declaram que, desde crianças, sonhavam ser professoras. A professora Clarice relata ter sido influenciada pelo esposo que já era professor à época do casamento. As docentes Marina, Nélida e Raquel não mencionam nenhuma influência direta – dentre os cursos oferecidos em suas cidades, optaram por Letras. Lobato é o único a referir-se a um trabalho anterior como justificativa decisiva para sua escolha pela graduação em Letras e posterior atuação como professor de LI. Algumas dessas constatações estão sintetizadas na coluna “identidade” do Quadro 08.

Ao falarem de sua profissão, a escolha de termos como ‘apaixonando’ (Cecília), ‘apaixonei’ (Hilda), ‘experiência única, muito bom’ (Marina), ‘me identifico’ (Diná), ‘gosto muito do que eu faço’ (Clarice) deixam transparecer um grande entusiasmo pela docência, às vezes referindo-se mais especificamente à LI e outras à EJA, entretanto, para esta pesquisa, uma está intrinsecamente ligada à outra e, a despeito dos desafios, das barreiras e da resistência alegada por alunos frente à aprendizagem de LI, nos dizeres dos professores, esses dados configuram práticas docentes engajadas e comprometidas com o desenvolvimento do caráter crítico-reflexivo nos jovens e adultos dos CEJAs.

5.5 Docência em LI: entre a importância de seu estudo e os pré-conceitos circulantes

Relembrando, o Parecer nº 492/2001 do CNE/CES que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Letras prevê, para o futuro docente, o desenvolvimento de competências²⁰ e habilidades inerentes à sua formação no decurso de sua FI.

De acordo com as respostas dos sujeitos ao QOL, suas competências e habilidades, em geral, estão conceituadas como ‘boas’.

Para os fins a que se destina este estudo, dentre as múltiplas competências necessárias à docência em LI, elencadas por autores como Almeida Filho (2014), a didático-pragmática²¹, citada por Justina (2014), aproxima-se fielmente do ideário da pedagogia dos multiletramentos.

Essa competência apresentada por Justina (2014) sugere uma ‘fusão’ de outras competências para ensinar apresentadas por Almeida Filho (2014), a saber: a) competência implícita (composta pelas crenças e experiências do professor), b) competência transformada (fundamentada no acervo teórico adquirido pelo professor), c) competência profissional (relacionada aos cumprimentos dos deveres profissionais inerentes à profissão), d) competência linguístico-comunicativa (conhecimento

²⁰ O tema *competência*, bastante discutido no meio acadêmico, não será tratado aqui de forma aprofundada, visto que não é o objetivo da pesquisa, embora esteja, de algum modo, a ela relacionado. Faz-se menção a esse tema, uma vez que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Letras o referenciam.

A obra “Competências de Aprendizizes e Professores de Línguas” (2014), organizada por Almeida Filho, pode ser uma fonte de consulta e pesquisa sobre esse assunto.

²¹ Embora a competência didático-pragmática ‘sugira’ uma fusão de outras competências, Justina (2014) entende que ela tem um caráter muito mais abrangente e se estende por outros domínios do campo que envolve o processo ensino-aprendizagem.

da língua e de seu uso) e, por último, e) competência teórica (uso adequado e com propriedade das teorias aceitas na comunidade científica).

Em relação ao QOL respondido pelas professoras Zélia, Marina, Hilda e Lya, a pergunta de número 29 tratava justamente sobre competências e habilidades. No quadro abaixo, demonstro como responderam essas docentes. Utilizarei as iniciais de seus nomes fictícios para representá-las.

Quadro 13 – Respostas à pergunta 29 do QOL

Assinale as competências e habilidades que você possui em Letras:					
	Não possuo	Insuficiente	Razoável	Bom	Ótimo
Domínio do uso da Língua Estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos.			H/M	L	Z
Reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico.				H/L/M	Z
Visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias, que fundamentam a formação profissional.				H/L/M/Z	
Preparação profissional atualizada, em atenção às atuais demandas do mundo do trabalho.			L	H/M/Z	
Percepção de diferentes contextos interculturais.				H/L/M	Z
Domínio e uso dos recursos digitais e da informática.				H/L/M/Z	
Domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem nos ensinos fundamental e médio.				M	H/L/Z
Domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino.				L/M	H/Z

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir das respostas obtidas no QOL

Como se percebe, a maioria das respostas situa-se entre as alternativas ‘bom’ e ‘ótimo’. As professoras Marina e Hilda assinalam ‘razoável’ para o primeiro tópico “domínio do uso da LE, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos” e a professora Lya classifica como razoável a sua “preparação profissional atualizada, em atenção às atuais demandas do mundo do trabalho” (tópico 4). A professora Zélia é a que mais assinala opções ‘ótimo’ e sugere, desta forma, que suas competências e habilidades na LE derivam de algumas características bem pontuais de sua carreira profissional: é a professora que mais tempo atua com a LI (36 anos), é a única a ter pós-graduação *stricto sensu* (mestrado) e também a única que tem experiência de ter morado em um país falante de LI.

Dessa maneira, o professor que traceja seu percurso profissional com uma postura ética e coerente, apoiado em suas experiências e convicções, que percebe a relação dialética e dialógica entre teoria e prática (sabe o que, por que e para quem ensina) e, além disso, reflete sobre sua própria práxis, procura sempre aperfeiçoar-se profissionalmente, tende a ensinar com criticidade e com vistas à promoção da cidadania, indo ao encontro dos preceitos basilares e ideológicos da proposta do GNL.

Nesse entendimento, é inegável o reconhecimento da LI na atualidade como uma língua que detém um papel de destaque em segmentos distintos e importantes. A disseminação desse idioma foi possível, principalmente, devido ao fenômeno da globalização que a tornou uma língua necessária, apontada por Celani (2016). O inglês é hoje, a língua internacional dos estudos, das viagens, dos negócios, da ciência, do entretenimento, a língua da comunicação e da interação com o mundo. Diariamente, convive-se com uma série de palavras provenientes desse idioma, ocasião em que percebemos a influência que ele exerce sobre a nossa cultura, sobre nossas vidas.

Segundo essa perspectiva, parece que a LI e os alunos interagem pacificamente. Em princípio, há uma harmonia nessa relação. Muitos alunos admitem a dimensão e o prestígio desse idioma, mas quando confrontados com seu estudo, na sala de aula, se esquecem rapidamente dessa condição.

Os sujeitos da pesquisa, quando questionados sobre o ensino de LI na EJA, reportam-se a experiências nas quais termos como 'bloqueio', 'barreira', 'resistência', "bicho de sete cabeças", 'empecilho', 'rejeição' e 'medo' aparecem frequentemente. Cabe ao professor que está em sala de aula, contornar essa 'tensão' que se estabelece na relação professor de LI/aluno desde o primeiro dia de aula, com tenacidade e argumentação para desconstruir essa imagem pré-concebida e demonstrar que "[...] existem possibilidades de desenvolver um ensino hábil a imprimir outros sentidos que não apenas a reafirmação de um discurso de ineficiência" (JESUS e LIMA, 2016, p. 92) da disciplina de LI na escola pública.

Em seus relatos, os professores entrevistados descrevem que, no caminho percorrido para desmistificar o ensino de LI, várias táticas são mobilizadas: inicia-se pelo diálogo (uma boa conversa auxilia sobremaneira), suscitando dos alunos suas experiências com a LI, suas expectativas em relação à sua aprendizagem, realizando comparações entre a LP e a LI e, particularmente, demonstrando a presença cotidiana e a importância dessa língua no contexto atual. Reportar-se ao dia a dia dos alunos e evidenciar as relações da LI com a linguagem cotidiana, é um indicativo marcante da busca por atividades guiadas pelos (multi)letramentos no contexto de sala de aula. Os fragmentos abaixo ilustram essa realidade:

(47) Lobato: Eu tento colocar para eles, como que **a LI ela está no cotidiano nosso**, de várias maneiras. Quando você fala por exemplo em relação aos estrangeirismos, é o primeiro exemplo que você usa [...].

(48) Sylvia: Então o tratamento, o trabalho, o planejamento que você fizer com o adulto, é totalmente diferente, porque você tem que valorizar ali para o adulto que **aquilo ali faz parte do cotidiano** [...].

(49) Nélide: Eu sempre explico: ‘oh as **Olimpíadas** quando teve aqui **no Brasil, que língua que todos tiveram que falar?** ‘não foi o espanhol, não foi o japonês, todos que vieram de outras nacionalidades eles tinham que falar o inglês’.

(50) Raquel: Então daí eu fico falando assim para eles e **que é importante**, que hoje em dia a gente tem tantas coisas que são todas escritas em inglês, principalmente o **telefone celular** que eles tanto gostam de ficar manuseando, eu falo que eles têm que saber uma outra língua, **inclusive e principalmente inglês que é uma língua tão espalhada aí pelo mundo** [...].

Esse processo de ‘convencimento’ é contínuo. Como afirma a professora Diná, o medo vem do desconhecido, do novo, da possibilidade de enfrentar uma situação que não é familiar, que pode representar desafios e exigir uma postura diferente, nunca antes experimentada. Se essa situação de desconforto não for resolvida, ela pode se avolumar a ponto de causar bloqueios e resistência em relação à LI e à sua aprendizagem.

Entretanto, os sujeitos reconhecem que essa resistência ocorre de maneira mais intensa na etapa inicial do processo (pode-se denominar essa fase de adaptação) e que se dissipa progressivamente com a utilização das estratégias mencionadas há pouco, no decorrer das aulas, despertando a participação dos alunos e mobilizando-os para a aprendizagem da LI. Não se pode afirmar que o problema desapareça completamente, sendo que algumas fragilidades persistem.

As causas dessa ‘resistência’ revelada pelos alunos em relação ao estudo da LI – para além de questões culturais e ideológicas – podem encontrar suas fundamentações na própria organização funcional dos CEJAs. Importa lembrar que muitos dos alunos dessa modalidade permaneceram ausentes da escola por vários anos, outros tantos jamais estudaram a LI, e um grande índice nunca frequentou uma sala de aula, tendo ingressado no CEJA através da realização de um exame denominado ‘prova de classificação’ que lhe assegura sua entrada no EF.

É conveniente destacar que a quantidade de aulas de LI ofertada nos CEJAs é de cinco aulas semanais para o EF e quatro aulas semanais para o EM. Esse indicativo pode soar animador à primeira vista, mas é preciso deixar claro que tanto o EF quanto o EM são concluídos em dois anos, ou seja, se comparado às escolas regulares que estão estruturadas em quatro e três anos, respectivamente, o número de aulas praticamente equivale e beira a insignificância, dada a necessidade desse público e as fragilidades apresentadas anteriormente.

Também é importante ressaltar que na forma atual de atendimento aos alunos – por disciplina/carga horária/etapa, vigente desde novembro/2016 – o processo ensino-aprendizagem tem se enfraquecido ainda mais, uma vez que, para a maioria dos alunos, o que prevalece é a obtenção de sua certificação, levando professores a buscar metodologias e estratégias diferentes, diariamente.

Todas essas características da EJA lhe conferem um caráter *sui generis* e favorecem, até mesmo entre os professores, o afloramento dos dissensos existentes referentes às questões que envolvem suas percepções acerca da LI.

Em relação ao ensino de LI, os sujeitos reconhecem-na como ‘importante’ (Lya, Cecília, Diná e Raquel), ‘necessária’ (Hilda e Sylvia), ‘inserida no contexto social’ (Hilda, Diná, Lobato, Clarice, Zélia e Nélida) e ‘pouco considerada’ (Amado). Ela ainda pode ‘abrir portas’ (Lya e Zélia) e ser ‘desprestigiada’ ou ‘valorizada’ socialmente como destacam os seguintes trechos:

(51) Lya: Eu penso que é **desprestigiada** (ênfase). Por **falta de conhecimento**, por falta de percepção, por muitas pessoas, não posso generalizar, mas muitas pessoas, muitos dos nossos alunos não percebem a LI.

(52) Hilda: Devido ao nível de **dificuldade, desprestigiada**.

(53) Marina: Desprestigiada. Tem **capacitações** para todos os professores de todas as áreas, e para a LI nunca tem. Então assim, muitas vezes, ela é **esquecida**.

(54) Lobato: No contexto da **escola pública desprestigiada**. Por conta dessa falta de um olhar, a gente **não atribui a ela um valor significativo**, a gente que eu digo, a educação, na escola pública né. E **fora** disso ela já tem todo um **contexto mais valorizado**, então fica como se fossem **dois mundos distintos**.

(55) Ana Maria: Valorizada. Porque é a língua **universal**.

(56) Zélia: LI há muito tempo está muito **esquecida**, muito esquecida. E não tem muita valorização, nem por parte dos alunos e nem por parte da própria escola, é complicado. [...] tem **duas faces essa moeda**.

Através desses fragmentos, pode-se depreender distintos entendimentos acerca do processo de ensino-aprendizagem de LI. Aqueles que a descrevem como ‘desprestigiada’ realçam sua percepção sob diversos aspectos: é desprestigiada pelos alunos quando a ‘desconhecem’, ou quando sentem muita dificuldade em aprendê-la. Também nas capacitações para professores, em que a LI é praticamente esquecida, ou seja, raríssimas vezes são oferecidos cursos de FC específicos para docentes dessa disciplina, e desprestigiada até mesmo dentro da escola, por colegas professores e pela equipe de gestão, ao julgarem-na uma matéria menor, inserida na grade curricular apenas para completá-la.

De outro lado, os que a evidenciam como uma língua ‘valorizada’ apontam sua importância no contexto atual – a LI como língua ‘universal’, capaz de assegurar aos alunos que se dedicam a aprendê-la uma posição privilegiada na sociedade (em uma acepção ampla), no sentido expresso por Rajagopalan (2003, p. 70) ao postular que “o verdadeiro propósito do ensino de línguas estrangeiras é formar indivíduos capazes de interagir com pessoas de outras culturas e modos de pensar e agir. Significa transformar-se em **cidadãos do mundo**” (grifo meu). Nessa mesma esteira

lógica, posicionam-se as professoras Cecília e Zélia quando enfatizam, respectivamente, que “o envolvimento do aluno com a língua” dá-se quando “ele conhece o que vem a ser a língua, a LI” (Cecília) e “ela tem um papel importante também nesse aspecto cultural” (Zélia).

Filiando-me ao pensamento de Rajagopalan (2003), sustento que conhecer e saber utilizar a LI incorporando-a à nossa identidade, fortalece o respeito e a valorização de nossa própria língua. Conhecendo-a, é possível utilizá-la eficazmente, não permitindo “que ela nos domine”. Creio que a finalidade crucial do processo de ensino-aprendizagem de LI é torná-la verdadeiramente significativa e útil ao aluno em seu cotidiano.

5.6 Docência e a Pedagogia dos Multiletramentos: diálogos possíveis

A proposta nuclear da pedagogia dos multiletramentos suscitada pelo GNL visava trazer, para dentro da sala de aula, a discussão acerca das variedades culturais que já circulavam pela escola – e em seu entorno –, mas que não eram tratadas, tampouco valorizadas, nesse espaço (ROJO e MOURA, 2012).

E como se poderia ensinar algo a esses alunos, sem considerar a sua realidade, sem entender as suas vivências?

De acordo com o apresentado na subseção 3.6.1, foi com o propósito de contemplar a multiculturalidade nas sociedades contemporâneas e a multimodalidade dos textos (que se constitui das múltiplas modalidades da linguagem, dentre elas a verbal – oral e escrita – e também a não-verbal – visual) que o termo multiletramentos ganhou corpo e materializou-se.

Como se vê em Rojo e Moura (2012, p. 8), “trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação”. Esse trabalho tem como propriedade marcante uma base fundamentada nas culturas de referência dos alunos e nos gêneros discursivos pertencentes ao seu domínio, requerendo, do professor e da escola, a utilização de novas ferramentas de imagem, áudio, vídeo e edição, além das tradicionais, como papel, caneta, lápis e lousa.

Os multiletramentos apresentam características muito peculiares. São interativos, colaborativos, híbridos e tendem a provocar estremecimentos nas relações de poder ao promoverem os alunos a sujeitos agentes e não mais meros espectadores.

Em síntese, a pedagogia dos multiletramentos tem por objetivo desenvolver, nos alunos, a capacidade e a prática de compreensão da multiplicidade de linguagens que circulam atualmente nos textos e no contexto, transformando-os em indivíduos crítico-reflexivos, conscientes de seu papel, atuantes na sociedade em que estão inseridos, ou seja, exercendo a cidadania em seu significado mais amplo e auxiliando outras pessoas a fazerem o mesmo.

Para que ocorresse a compreensão dessa multimodalidade textual circulante, o GNL (1996) apresentou os princípios que regem a pedagogia dos multiletramentos, sendo eles: a) o usuário funcional – que tem a competência técnica (saber-fazer) para lidar com os “alfabetismos necessários

às práticas de multiletramentos” (ROJO e MOURA, 2012, p. 29); b) o transformador – que utiliza o que aprendeu de uma nova maneira; c) o analista crítico – que compreende que tudo que chega até ele passa por uma seleção; e d) o criador de sentidos – que é capaz de compreender de que maneira os diversos tipos de texto e de tecnologias funcionam e a partir daí ressignificar as informações que chegam até ele. Essa não é uma ordem linear. Esses princípios se entrecruzam e se complementam.

Nesse sentido, o desenvolvimento da competência técnica é apenas o ‘pontapé inicial’ que desencadeia os movimentos subsequentes e conduzem o aluno à aquisição de um conjunto de capacidades a serem alcançadas com essa proposta, e cabe à escola o papel de executora dessas transformações através de seu plano de ações.

Nos CEJAs, esse trabalho sempre permeou as práticas pedagógicas dos professores, no entanto, tem sido enfraquecido no decorrer dos anos (em virtude de mudanças estruturais significativas em sua proposta original) e, acentuadamente, nos dois últimos anos (2017 e 2018) motivado pela transição na forma de atendimento – anteriormente por área do conhecimento e, atualmente, por disciplina/carga horária/etapa.

Os professores entrevistados, embora no campo teórico ainda se distanciem conceitualmente do significado do termo multiletramentos, no terreno prático, suas ações demonstram aproximações interessantes. Justina (2014) postula que:

Multiletramentar, portanto, significa tornar acessível e compreensível ao aluno as multiplicidades de formas que se manifestam e são moldadas as diversas linguagens, culturas e comunidades de prática. É aprender a conviver e interagir dentro do contexto social, político, ideológico, linguístico e cultural que passa por renovações contínuas e constantes. (JUSTINA, 2014, p. 28).

Com base nessa perspectiva, os sujeitos pesquisados têm se empenhado consideravelmente nessa tarefa, mobilizando os recursos disponíveis, trabalhando com as ferramentas tecnológicas possíveis e promovendo diferentes níveis de letramento. Cada turma, cada aluno responde de uma maneira, segundo os sujeitos da pesquisa.

O trabalho com os gêneros textuais/discursivos tem se revelado como um meio bastante exitoso. Com base em Marcuschi (2003), os gêneros textuais são entidades sócio discursivas e formas de ação social que contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do cotidiano. Nos trechos abaixo, é possível constatar ações de multiletramentos:

(57) Lobato: [...] **através da música** a língua se faz mais **presente** no **dia a dia** deles.

(58) Ana Maria: Que eles gostam assim, eles **gostam de música**, de música, quando eu (/), música, **jogos**, jogo da memória que eles gostam bastante [...].

(59) Sylvia: A **música**, a **dança**, a pronúncia, recorte, colagem, montagem de **pequenas frases** soltas, até **produção de texto** você pode fazer.

(60) Zélia: [...] eu gosto muito de trabalhar com **gêneros discursivos**, então a todo momento eu estou mostrando uma modalidade de gêneros, e tentando **colocá-la na prática**. Outro dia nós trabalhamos essa parte de **comida**, então vamos **fazer um menu**, cada grupo confeccionou um ‘cardapiozinho’ em cartolina, então nós pesquisamos as comidas, os pratos, e daí eles queriam inventar pratos, ‘como é que eu falo isso e isso’, então eles **vão descobrindo como a língua funciona**, e às vezes tem algumas **surpresas** no meio do **caminho**.

Nos excertos acima, a utilização dos gêneros textuais (canção – embora os professores se refiram à música –, cardápio e receita) são exemplos bem marcados de como determinados gêneros, tidos como não-escolares, tornam-se escolares à medida que são trazidos para o ambiente da sala de aula com o intuito de mostrar os diversos meios pelos quais a língua se manifesta e, se bem empregados, podem resultar em experiências de práticas pedagógicas bem-sucedidas.

Ainda em relação ao gênero canção, a professora Diná reporta que não se sente, suficientemente, segura para trabalhá-lo e prefere trazer, como ela mesma denomina ‘musiquinhas simplesinhas’, com o objetivo de motivar o aluno a apreciá-las à medida em que seu domínio sobre as letras deste tipo de canções ‘mais fáceis’ é maior. O trecho abaixo ilustra sua preocupação:

(61) Diná: [...] eu trago coisas que às vezes na nossa vista poderiam ser coisas bobas, mas que para eles, que às vezes não têm noção nenhuma, é novo, e às vezes desperta a curiosidade, como às vezes até *musiquinhas simplesinhas* assim, **que eu dou conta**, né, que às vezes eu levo para eles, que também é importante levar aquilo que você domina bem, porque você aí, eles vão ver você entusiasmada e vão se entusiasmar também.

O planejamento anual inserido no PPP da escola em que trabalham os professores Amado e Clarice, prevê o desenvolvimento de atividades nas quais o gênero canção seja apresentado. No entanto, ambos disseram, em suas entrevistas, que não utilizam esse gênero em sala de aula. A pergunta dirigida a eles foi “Você trabalha com músicas em sala de aula? Filmes?” ao que responderam:

(62) Clarice: Não, não. Também não. Trabalho mesmo **conteúdo no quadro**, conteúdos digitados, assim.

(63) Amado: Não. Aqui não. Eu trabalhei aqui no começo, trabalhei. Aí até a outra professora Clarice que tá (/), falava ‘Amado volta atrás, volta atrás que aqui **você não vai ter resultado com isso aqui não**’.

Pode-se perceber no excerto 61 que a professora Diná, embora se esforce, ainda não tem a confiança necessária para trabalhar com todas as possibilidades que a LI pode oferecer e tem buscado, dentro de seu domínio linguístico, trabalhar com atividades que, ao mesmo tempo, lhe deem segurança e lhe permitam desenvolver práticas pedagógicas interessantes para os alunos. Já os professores Clarice e Amado (excertos 62 e 63) não deixam muito evidente o motivo pelo qual não

desenvolvem atividades que estão previstas no PPP (provavelmente apontadas por eles mesmos). A fala de Amado sugere que ele tenha sido demovido dessa ideia por sua colega Clarice, ao alegar que esse tipo de atividade não traz bons resultados, mas não explicita o porquê. É pertinente ressaltar que a professora Clarice denominou-se 'professora tradicional/conteudista' (conforme Quadro 08 – página 123).

No sentido mais restrito ao uso da tecnologia em sala de aula²², como as possibilidades sugeridas por Rojo (2013) na produção de *blogs*, *fanfics*, poemas digitais ou visuais (baseados na escrita); *podcasts*, *rádios(blogs)*, *clips* (baseados em áudios); animações e *games* (baseados em *design*); *photoshopping*, *fotologs*, fotonovelas digitais (baseados em fotos); *videologs*, *remixes* e *mashups* (baseados em vídeos); dentre outras atividades elencadas pela autora, as incursões dos sujeitos entrevistados nessas modalidades na escola são ainda incipientes. As experiências com o uso de ferramentas tecnológicas citadas pelos professores reduzem-se ao uso do celular e do computador para fins de pesquisas/buscas mais rápidas na sala de aula ou no laboratório de informática. Os excertos a seguir ilustram essa realidade:

(64) Hilda: [...] vamos trabalhar com o celular, quem tem né, vamos trabalhar em dupla, trio, grupo, e aí a gente faz essa ligação aí principalmente os jovens que vivem no celular, então a gente tenta buscar no **celular como ferramenta**.

(65) Marina: Os computadores porque (~), porque o celular nem todos têm. E assim sempre que posso eu trago Datashow para a sala de aula, somente. **As tecnologias quase não são reutilizadas na sala de aula.**

A utilização do celular sempre foi uma questão geradora de muita discussão na escola e de embates entre alunos e professores. A intencionalidade do uso dessa ferramenta é que nunca obedeceu às mesmas prioridades de professores e alunos. Parece que, atualmente, essa relação está menos conflituosa, porque a escola deu-se conta de que pode transformar essa 'paixão platônica' dos alunos, em aliada na sala de aula com a utilização do aparelho celular para fins didático-pedagógicos. Embora essa prática tenha ganhado corpo nos últimos anos, o emprego dessa ferramenta esbarra em alguns empecilhos como a não disponibilização de internet na escola para os alunos, o que implica no uso de internet particular, que também não está acessível para todos, como evidenciam os professores entrevistados, afirmando que muitos alunos da EJA não usufruem dos chamados *smartphones*.

Todos os CEJAs investigados possuem laboratório de informática, no entanto, em geral, algumas dificuldades foram apontadas, como o pouco número de máquinas em perfeitas condições de utilização, a qualidade do serviço de internet e baixa destreza no uso do computador por parte dos alunos, principalmente entre os mais velhos que, diferentemente dos mais jovens, não estão tão familiarizados com seu manuseio. Dessa maneira, pode-se compreender que o uso das ferramentas

²² Em relação ao uso de determinados recursos nas aulas de LE, outras informações podem ser vistas no Quadro 14.

tecnológicas é realmente pouco significativo, reduzindo-se a eventos pontuais, esporádicos e quase que exclusivamente para pesquisas ou para traduções realizadas nos dicionários *on-line*.

Outros aspectos inerentes à pedagogia dos multiletramentos que ficam bem evidentes nos dizeres dos professores são os espaços interativos/colaborativos e dialógicos, incentivados em sala de aula nos quais os docentes buscam efetivar a criação de possibilidades de interação/socialização, inclusão e aceitação, promovendo a liberdade e o respeito entre os alunos mais jovens e mais velhos, de culturas, pensamentos, experiências e saberes diversos. Os excertos a seguir demonstram essa preocupação:

(66) Hilda: Então, a questão da **inclusão**, por exemplo, a minha sala vespertina, ela tanto é diversa, como há a necessidade de **incluir**. Porque nós temos casos ali de aluno **disléxico**, **esquizofrênico** nós temos na sala de aula, temos casos de **epilepsia** [...].

(67) Raquel: [...] nós **fizemos uma salada de fruta**, cada aluno eu pedi para trazer uma fruta X, aí nós trabalhamos os nomes das frutas, e depois de trabalharmos os **nomes das frutas**, nós trabalhamos os **verbos no imperativo** para daí a gente trazer as frutas e fazer a salada de frutas e comer. (Rs) **Interagir**. Foi muito **produtiva essa aula**, eles **gostaram muito** e até hoje eles **lembram**.

(68) Nélida: Aqui no CEJA, um dos pontos altos assim, que nessas atividades²³ eles se **envolvem de um jeito**, tudo que a gente propõe. Antes das férias foi feito um torneio de tudo aqui na escola, os meninos se envolveram nos jogos, e teve oficinas, oficinas de culinária, oficina de artesanato, de plantas, mudas, e foi **participação geral**, porque aí todas as extensões se **juntam**, vieram para cá, e eles se **envolvem muito**.

(69) Clarice: Sim, com certeza, porque assim **você chama o aluno**, **você pergunta**, **você questiona**, então se **um não responde**, mas **o outro responde** né, aí um fala uma coisa, o outro fala outra, um fala errado, outro fala certo, e assim nós vamos; e é mais dinâmico, torna a aula mais dinâmica assim, **você envolver os alunos**. [...] **nós fomos feitos para socializar**, e quando há um bom papo, um **chamamento** é mais **bacana**, mais legal participar das atividades.

Em relação à forma como são pensadas e planejadas as aulas de LI, os professores entrevistados destacam o papel do livro didático como ‘apoio’, ‘base’, ‘grande apoio’, ‘uma ferramenta a mais’ e ‘pouco atraente’. Nesse sentido, as aulas costumam ser desenvolvidas a partir da seleção de conteúdos, realizada no início do ano letivo, adequando-os ao nível (se EF ou EM) e mesclando tópicos gramaticais contextualizados (geralmente apresentados por textos), temas que envolvem aspectos culturais, listas de exercícios e suplementados com a inserção de outros(as) materiais/atividades extras (impressos, geralmente). Nos trechos abaixo, evidenciam-se essas estratégias e o Quadro 13 (página 145) reforça-as, ajudando a compreender o processo de planejamento das aulas de LI:

²³ Referindo-se às atividades extraclasse promovidas pela escola.

(70) Lobato: Tem um livro didático deles, e vem várias propostas nesse contexto no livro, aí ou **eu trago material de fora**, quando eu percebo que o material do livro vai estar mais fora da realidade deles, eu tento equiparar isso com alguma outra coisa de fora e trago material separado, ou eu trago um **complemento separado**, passo para eles, alguma coisa assim.

(71) Nélida: [...] o **livro do CEJA** para mim, eu não (/) **não torna atraente** para mim, na minha opinião, só que eu não deixo de trabalhar com algumas realidades do livro.

(72) Raquel: [...] mas eu tento seguir o livro, o meu **apoio** assim **total é o livro didático**.

(73) Ana Maria: Eu fico com o **livro didático** e **outra atividade** assim **extra** que eu levo para eles fora do livro, mas que tem alguma coisa relacionada ao livro.

(74) Hilda: Então, no primeiro momento a gente **segue a proposta do livro didático**, que nós temos, né. E a partir daí dessa proposta surgem outras. Até mesmo dos próprios alunos, então eu **exploro muito a curiosidade deles** em sala de aula, tendo como ponto de partida o livro, mas sanando também o que eles querem, o que eles buscam, eu tento fazer essa... **conciliar, a curiosidade deles com o livro didático**.

Quadro 14 – Respostas à pergunta 36 do QOL

Assinale com que frequência você contempla os seguintes recursos em suas aulas de LE:				
	Nunca	Raramente	Às vezes	Sempre
Livro didático			H/L/M/Z	
Livro paradidático			H/Z	L/M
Caderno do aluno				H/L/M/Z
Cópias de textos e listas de atividades			H/Z	L/M
Dicionário		L		H/M/Z
Aplicativos de celular			H/M/Z	L
Projeter multimídia			H/L/Z	M
Computador/laboratório de informática			H/L/Z	M
Jogos e brincadeiras			L/M/Z	H
Quadro e giz/marcador de quadro branco			H/L	M/Z
Cartazes, figuras, jornais, <i>flashcards</i>			H/L	M/Z
Músicas, vídeos, filmes e outros materiais digitais			L/Z	H/M
Legenda: Hilda (H), Lya (L), Marina (M) e Zélia (Z).				

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir das respostas obtidas no QOL

Mesmo com a adoção de um livro didático que já vem pronto, carregado de ideologias e conceitos apoiados nas crenças de quem o criou, é possível selecionar e prestigiar “temas relevantes e includentes, de cunho social” (TÍLIO, 2013, p. 60). Esse autor aponta as temáticas sugeridas pelos próprios documentos prescritivos oficiais como “ética, saúde, meio ambiente, trabalho, consumo, diversidade cultural, orientação sexual (cf. PCN – BRASIL, 1998), cidadania, diversidade, igualdade, justiça social, valores, conflitos, dependência/interdependência, e diferenças regionais e nacionais (cf. OC para o EM – BRASIL, 2006)” (TÍLIO, 2013, p. 60) para atingir essa finalidade.

Seguindo essa linha de pensamento, os sujeitos da pesquisa, em geral, relatam que costumam abordar nas aulas de LI aspectos sociais, culturais e políticos, já assuntos com temáticas religiosas são evitados. Entretanto, essas discussões materializam-se na sala de aula de forma mais superficial, normalmente atreladas a datas comemorativas ou questões suscitadas por meio de um assunto presente em determinado texto. Os fragmentos abaixo exemplificam esta condição:

(75) Marina: É (/) eu trago algumas vezes, filmes, já trabalhei bastante filmes. E **através** desses **filmes**, a gente faz **algumas socializações** e através dessas socializações, são interpretações, até mesmo, nem que seja, que saia uma frase, uma palavra em inglês, tento sempre trazer de forma dinâmica, o meu conteúdo proposto.

(76) Hilda: Procuo, mas eu não foco muito, vou ser bem sincera. Tem a... quando é abordado a questão da cultura, a gente trabalha um pouco né, principalmente algumas **datas comemorativas**, né, a gente, foca também tanto aqui como que acontece, **como que lá acontece**, mas não damos muito foco não.

Ainda que de forma superficial, acredito que seja uma prática desejável fomentar discussões acerca da realidade dos alunos – que já são distintas entre si – (bem como da realidade de pessoas diferentes de nós em nosso próprio país ou em outros) para que os alunos conheçam e respeitem as diversidades em amplo sentido. Nessa mesma direção, Tílio (2013) enfatiza que:

Para que o aluno seja capaz de efetivamente se comunicar fora da sala de aula, é necessário que a prática na sala de aula seja relevante para a realidade do aluno. Para isso, a prática de sala de aula deve ser baseada em materiais autênticos, típicos da vida social do aluno, em excertos de linguagem contextualizados além da frase [...]. (TÍLIO, 2013, p. 54).

Embora os caminhos teórico-metodológicos percorridos pelos sujeitos entrevistados ainda não conduzam os alunos à construção de níveis comparativos mais complexos, entre o que é estudado nas aulas de LI e o ‘mundo real lá fora’, ou a respeito de aspectos gramaticais/semântico-lexicais entre a LI e a LP, ou ainda a uma visão crítica mais profunda em relação a pontos socioculturais, ficam evidentes, nas entrevistas, os esforços e as tentativas direcionadas a esses resultados e os pequenos avanços, ressaltando a importância do papel do professor como andaime, como mediador para esta ação durante o processo. O trecho seguinte ilustra essa situação:

(77) Lobato: Quando **sozinhos não**. Sozinhos muito poucos, mas **quando você começa a auxiliá-los** nesse contexto, muitos **conseguem chegar lá**, perceber isso.

Partindo da concepção de que a língua é uma prática social e histórica, é possível afirmar que “aprender uma língua significa mais do que tornar-se capaz de se comunicar na língua; significa aprender conhecimentos a ela relacionados e saber utilizá-los – em contextos comunicativos também, mas não apenas” (TÍLIO, 2013, p. 55). Nessa perspectiva, sabendo que, na atualidade, as práticas pedagógicas que envolvem o uso dos gêneros textuais, recorrendo à escrita e à leitura, promovem

novos letramentos, “o acesso à língua estrangeira, portanto, pode permitir maior inclusão social no mundo globalizado” (TÍLIO, 2013, p. 56) e pode desenvolver nos alunos da EJA, novas competências capazes de fazê-los agir, interagir e modificar sobre e no mundo, de maneira a criar novos sentidos para si e para ele.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Primeiramente, preciso dizer que pesquisar, escrever e falar sobre o CEJA foi igualmente um desafio e uma satisfação. Satisfação, pois esse espaço tem sido a minha ‘casa’ desde 2009 e porque representa parte significativa do que sou como pessoa e profissional. Tornou-se um desafio, à medida em que necessitei ‘afastar-me’ do vínculo afetivo que tenho por essa instituição no intuito de realizar essa pesquisa, empreendendo um olhar científico, portanto, mais apurado e menos emotivo.

Estive imbuído, durante todo o processo investigativo, de inquietações, esperança e desejos. Coincidentemente, os dois anos (2017 e 2018) dedicados à pesquisa, foram também os anos em que mais houve mudanças, negativas, diga-se de passagem, na proposta curricular e pedagógica dos CEJAs. A tristeza e a frustração eram perceptíveis nos corredores das escolas pelas quais passei durante esse período.

Criados em Mato Grosso a partir de 2008, os CEJAs nasceram com o objetivo principal de ‘resgatar’ essa parcela importante da população (jovens e adultos) que estava ‘esquecida’ pelo Poder Público, alinhando-se à filosofia dos PCN (1998) de garantir o cumprimento do dever do Estado de oferecer educação a todos os cidadãos através de políticas públicas educacionais efetivas referendadas por outros documentos oficiais (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Letras e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada) e também contempladas em âmbito estadual pelas OC/MT e nas escolas através do PPP.

As sucessivas mudanças em sua estrutura curricular, principalmente a partir de novembro de 2016, que alteraram sumariamente o atendimento da modalidade por área do conhecimento, substituindo-o pelo atendimento por disciplina/carga horária/etapa e as trocas de governo favoreceram um processo que, no meu ponto de vista, descaracterizou a proposta ‘inclusiva’ dos CEJAs, promovendo uma ‘corrida do ouro em busca das horas restantes para a certificação’, suplantando uma educação de qualidade e privilegiando dados quantitativos.

Infelizmente, no Brasil, o caráter ‘inclusivo’ circula por muitos segmentos, isso implica no fato de que alguém sempre está sendo excluído de algo, sendo privado de um direito fundamental do ser humano. Tal medida (a inclusão) não seria necessária, se houvesse respeito e igualdade de condições entre as pessoas como asseguram os preceitos legais da Carta Magna (1988) que, por ser um documento soberano, deveria garantir nossos direitos e deveres a fim de reger e manter a harmonia e a ordem na sociedade.

Nesse sentido, é comum a presença de grupos de movimentos sociais, geralmente organizados pela sociedade civil, pleiteando alguma forma de inclusão – de mulheres, de indígenas, de imigrantes, de idosos, de homossexuais, de pessoas com alguma deficiência etc. Se são tantas bandeiras brandindo no ar por justiça e equidade em nosso país, não há algo de errado nessas terras tupiniquins? Já não é passada a hora de reivindicarmos por inclusão disso ou daquilo, quando na verdade a luta deveria ser por políticas públicas equânimes?

A inclusão está relacionada a todas as pessoas que não têm as mesmas oportunidades no seio da sociedade, entretanto a Constituição Federal (1988), denominada de ‘Constituição Cidadã’, que completou este ano (2018, em outubro) 30 anos de sua promulgação, em seu artigo 5º, traz que “Todos são iguais perante a lei [...]” e mais adiante nos artigos 205 e 206 versa sobre os direitos à educação, ratificando princípios basilares de um país que aspira figurar entre os países ditos democráticos e que deveria, ao observar a Constituição, simplesmente, cumpri-la.

Aliás, acredito que cidadania seja um dos verbetes mais recorrentes nos PCN (1998). Isso demonstra que há uma grande preocupação com o tema, mas que ainda não encontrou, além das linhas escritas, a reverberação necessária para se efetivar como legítimo direito de cada um de nós, custando-nos caro esse descompasso entre o prescrito e o vivenciado.

Retornando ao foco principal do trabalho, as descobertas desencadeadas por esse estudo contemplam as três perguntas norteadoras da pesquisa que buscaram a compreensão de fenômenos ligados à formação docente, evidenciando as ações dos sujeitos investigados, bem como a interpretação de suas práticas pedagógicas no contexto social em que vivem. As seis seções do capítulo anterior contemplam o proposto nesta busca.

Nas duas primeiras seções que tratam de **formação docente**, discuti como o binômio teoria e prática está caracterizado na FI, na FC e na sua relação com as ações pedagógicas desenvolvidas pelos docentes em sala de aula. Também evidenciei como a FC ainda está fortemente veiculada àquela que ocorre na escola.

As quatro seções subsequentes discorreram sobre **práticas docentes**.

Nas terceira e quarta seções, o foco voltou-se, respectivamente para: a) para a docência em EJA, ao ressaltar o comprometimento por parte dos professores em relação à essa modalidade inclusiva e à necessidade de mobilizar os alunos para um aprender contínuo; e b) para a percepção da identidade profissional configurada como um tipo de identidade social e para a constituição identitária contínua do professor, construída ao longo da vida.

Na quinta seção, situei a LI como uma língua franca que representa muitas possibilidades no contexto atual e que está maciçamente presente em nosso cotidiano, a necessidade de desmistificá-la (conhecer a língua e o seu uso), as percepções dos sujeitos e dos alunos (nas vozes dos professores) sobre essa língua e, perfilando-me ao pensamento de Tílio (2013), ao empoderamento do alunado para utilizá-la de forma crítica, garantindo seu lugar como cidadão consciente em um mundo globalizado.

Na última seção, apresentei os diálogos possíveis entre a docência e os multiletramentos, ressaltando algumas de suas características e entrelaçando-as com as experiências práticas dos sujeitos da pesquisa a partir das respostas obtidas nas entrevistas e no QOL.

Em relação aos questionamentos suscitados pelas perguntas de pesquisa, quais sejam: 1) Como tem ocorrido a formação do professor de LI que atua nos CEJAs nas Regiões Norte e Noroeste de Mato Grosso? 2) Em que medida tal formação docente contribui para a formação dos alunos na perspectiva dos multiletramentos? 3) Qual (is) mudança(s) a aprendizagem da LI pode provocar na identidade do aluno da EJA, a partir da pedagogia dos multiletramentos, segundo a visão dos docentes? Procurei respondê-los através das análises do conjunto de dados. Os apontamentos inferidos acerca das quatro frentes investigativas da pesquisa (a formação docente, a LI, a EJA e os multiletramentos) credenciam-me a tecer algumas considerações e, conseqüentemente, explorar suas inter-relações sobre a formação docente.

Em relação à formação docente, ficou evidente que há uma desarmonia entre o prescrito e o real. O estudo indica que os Cursos de Letras não têm conseguido formar profissionais suficientemente capacitados para atuarem com todas as modalidades, nem com as especificidades nelas surgidas. Sua habilitação tem possibilitado o trabalho, quase que exclusivamente, com o EF (6º ao 9º ano) e com o EM. É importante lembrar que, unanimemente, os professores entrevistados afirmaram nada terem estudado sobre a EJA em sua graduação.

O estudo também apontou que situações reais que ocorrem nas salas de aulas brasileiras precisam ser contempladas nas disciplinas durante a FI, pactuando com o que enfatiza Tardif (2014). Nesse mesmo sentido, outra descoberta revela que os projetos de FC igualmente não cumprem satisfatoriamente sua função, uma vez que os professores relataram que, na maioria das vezes, as realidades locais da escola e da disciplina de LI não são objeto de estudo recorrentes; entretanto, esses profissionais reconhecem, marcadamente, a sua importância.

Sobre as práticas docentes, outras revelações emergiram do estudo.

Os sujeitos entrevistados são conscientes de sua incompletude em consonância ao pensamento de Freire (2016) e, diante disso, mobilizam-se para buscar aperfeiçoamento e qualificação profissionais, reconhecem a importância de respeitarem os tempos e os espaços dos alunos da EJA, a fim de constituírem suas práticas em momentos de promoção de uma educação mais crítica ao utilizar o conhecimento em LI como ferramenta para o alcance desse objetivo e referendando-a como a língua franca mundial na atualidade, portanto presente no cotidiano de todos nós, embora, por vezes, “negligenciada/desprestigiada/desvalorizada”.

No que diz respeito aos multiletramentos, um dos pilares desse estudo, a formação docente e sua conexão direta com as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula não ratificam todos os princípios proclamados pelo GNL para a pedagogia dos multiletramentos. Nessa direção, concordo com Moita Lopes (2003) citado por Tílio (2013) quando aponta que há três aspectos no ensino de LI na vida cotidiana atual que contribuem para a construção de discursos anti-hegemônicos, dentre os quais destaco o primeiro:

A construção de uma base discursiva em que o aluno se envolva na construção do significado, de forma que **aprender uma língua seja entendido como aprender a se engajar criticamente nos significados produzidos na língua**, reconhecer posicionamentos discursivos e saber que é possível construir novos significados para alterar esses posicionamentos, que às vezes são de exclusão (grifos meus). (TÍLIO, 2013, p. 57).

Não obstante, estejam bem evidentes os esforços dos sujeitos, a partir dos dados analisados, para diversificarem suas proposições de atividades nas aulas de LI, com vistas a uma EJA mais integral, ainda há indícios marcantes de práticas voltadas para um ensino conteudista em que os aspectos formais da língua sobrepõem-se a outros mais dinâmicos que privilegiem o uso da língua e não o estudo sobre ela. Dessa maneira, o letramento multimodal e o letramento multicultural, a partir do uso mais intenso e expressivo das tecnologias de informação e comunicação, reforçados por Rojo (2009; 2012; 2013; 2015) ainda não estão completamente consolidados nas aulas de LI.

Isso não quer dizer que tais letramentos tenham fronteiras marcadamente definidas e que não se interpenetrem discursivamente, nem que não aconteçam em diferentes níveis de letramento ou ainda que as práticas docentes desenvolvidas nos CEJAs não desencadeiem letramentos outros.

As políticas públicas para a valorização da EJA e as que possibilitaram a criação dos CEJAs precisam ser revisitadas, urgentemente. Não se pode compactuar com ideologias que legitimam a sobreposição de alguns saberes em relação a outros e cristalizam dicotomias perversas no mundo atual, conforme salientam Rocha e Maciel (2013).

Os CEJAs transformaram e continuam transformando a vida de centenas de estudantes que por seus bancos escolares passaram/passam, oferecendo-lhes conhecimento sistematizado e a construção de atitudes reflexivas que possibilitam a esses educandos, a sua interação com a realidade em que vivem, tornando-os sujeitos de sua própria história e da história de seu tempo, favorecendo-lhes, dentre outras coisas, uma melhoria na qualidade de vida.

O Estado, como nação, nos três níveis (Federal, Estadual e Municipal) precisa efetivar políticas públicas educacionais realmente pensadas como políticas de Estado, a médio e longo prazo em benefício de todos os cidadãos, ao estreitar o diálogo com a sociedade civil e as universidades, para que não provoquem rupturas e discontinuidades à medida em que os membros dos poderes se alternem nos cargos.

No caso das universidades, ao perceber que, no processo ensino-aprendizagem em nível superior, há lacunas nas formações, elas também possam contribuir e influenciar a (re)elaboração dos documentos prescritivos, propondo medidas para as políticas de formação de professores para trabalhar com esta questão (EJA) e tantas outras que batem às suas portas, exigindo dos professores uma formação mais completa no sentido de atender essas novas especificidades que circulam expressivamente na sociedade atual.

Penso que outras deliberações podem ser tomadas e implementadas no âmbito universitário e dizem respeito a uma reorganização curricular que privilegie um programa cujas ações, para

aproximar os futuros professores das realidades escolares, seja intensificado e o processo dialético das experiências vivenciadas materializado a partir do diálogo.

Em relação às políticas de formação docente, pactuo com Rajagopalan (2003) quando afirma que as políticas linguísticas devem ser claramente definidas pelo país, evidenciando para que finalidades são adotadas (por que ensinar inglês, para quem, com que objetivo e como ensinar?), e vinculadas ao ensino de línguas, enfatizando, desse modo, o papel político do professor em conformidade com “[...] a necessidade de construir conhecimentos mais responsivos à vida social em tempos pós-coloniais e pós-modernos” (MOITA LOPES, 2006, p. 34), ao considerar a inexorável mestiçagem entre as línguas e ressaltar seu caráter comunicativo, politizado e ideológico, sobretudo da LI como língua franca mundial.

Se o ensino dessa língua for mantido no discurso dos documentos oficiais vigentes analisados, que preceituam uma perspectiva de relevância do seu estudo para a formação dos alunos, reitero o que dizem Cox e Assis-Peterson (2008, p. 47), de que ela “precisa funcionar”. Por isso, é imperativo adotar um conjunto de medidas que envolva desde o Governo Federal até o municipal, cujas ações garantam o efetivo ‘funcionamento’ da LI nas escolas públicas brasileiras a fim de que sua aprendizagem seja capaz de responder, eficientemente, as solicitações dos contextos sociais dos alunos.

Este estudo apresenta limitações em virtude de que, na contemporaneidade, as relações sociais cada vez mais se aligeiram e suas imbricações colaboram para o surgimento de outros fenômenos que criam novas possibilidades de interpretação e compreensão, em um movimento cíclico e constante. Nesse sentido, o campo para os estudos abordados nessa pesquisa (a formação de professores, a EJA, a LI e os multiletramentos) é vasto e requer pesquisadores imbuídos de pressupostos procedimentais e atitudinais, dispostos a lançar diferentes olhares para essas temáticas, com o propósito de refinar o processo de ação-reflexão-ação que, segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 48), “resulta em uma ‘teoria prática’ [...] que pode influenciar as ações práticas do professor”, conduzindo à criação de novos sentidos para a docência.

Como já relatei anteriormente, meu interesse pelo tema surgiu de minha experiência cotidiana, de algumas inquietações que, no decorrer da pesquisa, se intensificaram e que desencadearam outras. Os dados apurados fizeram emergir novos questionamentos, principalmente, sobre os rumos da EJA no Mato Grosso e no Brasil. Em âmbito estadual, como já apontado no capítulo 3, parece que essa modalidade de ensino está destinada novamente a frequentar os porões do sistema educacional. É preciso lutar para que os avanços obtidos para essa modalidade não retrocedam e que os direitos conquistados sejam respeitados e mantidos. Nesse sentido, algumas demarcações pontuais nesta pesquisa podem contribuir para futuros trabalhos nessa área.

Uma vez que a FI não tem dado conta de todas as especificidades originadas em tempos de globalização e mercantilização, o estado de Mato Grosso deveria implementar políticas públicas de incentivo e valorização da docência e fomentar, nos programas de FC, ações mais focais, voltadas

efetivamente para os assuntos relacionados à realidade regional e local, privilegiando temáticas de interesse da comunidade escolar e respeitando critérios de autonomia e gestão democrática.

Finalmente, esta pesquisa “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” propôs-se a descrever e analisar o processo formativo (FI e FC) dos profissionais de LI para contribuir para futuros(as) estudos/pesquisas sobre a formação docente, a EJA, a LI e os multiletramentos no intuito de fazer emergirem questões tão importantes, às vezes, apagadas no/ do cotidiano escolar e social e colaborar para a discussão/reflexão e possíveis ressignificações de práticas docentes voltadas à EJA, apoiadas pelas possibilidades que a LI – como língua franca mundial – pode oferecer, auxiliando na formação de alunos abertos para a criticidade e para o verdadeiro exercício de sua cidadania.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. (Org.). **Competências e Professores de Línguas**. São Paulo: Pontes, 2014.
- ALVES, Mari Celma Matos Martins. **Protagonismo docente: a configuração de um novo perfil docente à lógica do capital**. IX ANPED SUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2354/156>. Acesso em: 18 abr. 2018.
- ASSIS-PETERSON, A. A.; COX, M. I. P. Transculturalidade e Transglossia: para compreender o fenômeno das fricções linguístico-culturais em sociedades contemporâneas sem nostalgia. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (Org.). **Transculturalidade, Linguagem e Educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 23-43.
- BAKTHIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**/ Mikhail Mikhailovitch Bakthin; prefácio à edição francesa, Tzvetan Todorov; introdução e tradução do russo, Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BARCELOS, Valdo. **Formação de professores para educação de jovens e adultos**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro; CASTANHEIRA, Salette Flôres. **Formação do professor como agente letrado**. São Paulo: Contexto, 2012.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- Brasil ainda tem 11,8 milhões de analfabetos, segundo IBGE**. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/brasil-ainda-tem-118-milhoes-de-analfabetos-segundo-ibge-22211755>. Acesso em: 14 mar. 2018.
- BRITO, Karim Siebeneicher. A promoção da competência multilíngue na escola: encorajando possibilidades. **Revista Calidoscópio**. v. 11, n. 1, p. 63-69, jan/abr 2013. 2013. Unisinos – doi:10.4013/cld.2013.111.07
- BRYDON, Diana. Local Needs, Global Contexts: Learning New Literacies. In: MACIEL, Ruberval. F.; ARAÚJO, V. A. (Org.). **Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas**. Jundiaí, Paco Editora, 2011.
- CAPES – Catálogos de Teses e Dissertações. Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: 22 fev. 2018.

CASTRO, Solange Teresinha Ricardo de. A constituição da dimensão docente da formação do futuro professor de inglês em aulas de língua na graduação em Letras. In: SILVA, Kleber Aparecido da; DANIEL, Fátima de Gênova; KANEKO-MARQUES, Sandra Mari; SALOMÃO, Ana Cristina Biondo. (Org.) **A Formação de Professores de Línguas: Novos Olhares**. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. v. 11. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

CASTRO, Solange Teresinha Ricardo de. O projeto aprendendo e ensinando línguas: construindo a relação com a teoria na prática de futuros professores de línguas. In: TELLES, João A. (Org.). **Formação inicial e continuada de professores de línguas: dimensões e ações na pesquisa e na prática**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009.

CAZDEN, Courtney; COPE, Bill; FAIRCLOUGH, Norman; GEE, Jim; et al. **A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures**. Harvard Educational Review; Spring 1996; 66, 1; ProQuest Psychology Journals. p. 60.

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 abr. 2018.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. O drama do ensino de inglês na escola pública brasileira. In: ASSIS-PETERSON, A. A. (Org.). **Língua estrangeiras: para além do método**. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2008, p. 17-52.

CRYSTAL, David. Why a global language? In: **English as a global language**. 2. ed. São Paulo: Cambridge, 2003.

DE GRANDE, Paula Baracat. **Desafios da pesquisa qualitativa: um percurso metodológico inicial**. 2007. Disponível em: <http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/1le/article/viewFile/10/7>. Acesso em: 05 abr. 2018.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS, Reinildes. Web Quests: Tecnologias, multiletramentos e a formação do professor de inglês para a era do ciberespaço. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/2012nahead/aop1212>. Acesso em: 12 jul. 2017.

DICIONÁRIO HOUAISS CONCISO. Instituto Antônio Houaiss (Org.). São Paulo: Moderna, 2011.

DUBOC, Ana Paula Martinez. A avaliação da aprendizagem de línguas e o letramento crítico: uma proposta. In: JESUS, Dánie Marcelo de; CARBONIERI, Divanize. (Org.). **Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

ELLIS, Rod. **Second language acquisition**. Oxford: Oxford, 1997.

ERLING, Elizabeth J. **The many names of English**: a discussion of the variety of labels given to the language in its worldwide role. *English Today*, v. 21, n. 1, p. 40-44, jan. 2005.

Evasão escolar no ensino médio alcança 11% do total de alunos, apontam dados do CENSO. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/abandono-no-ensino-medio-alcanca-11-do-total-de-alunos-apontam-dados-do-censo-escolar.ghtml>. Acesso em: 14 mar. 2018.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 42. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

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.

GALINDO, Wedna Cristina Marinho. **A Construção da Identidade Profissional Docente**. *Periódicos Eletrônicos em Psicologia: Psicologia, Ciência e Profissão*, 2004, 24 (2), p. 14-23. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pcp/v24n2/v24n2a03.pdf>. Acesso em: 23 maio 2018.

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. Acesso em: 28 aug. 2017.

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

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016. (Série Manuais Acadêmicos).

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva & Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

HANKS, William F. **Língua como prática social**: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin. BENTES, Anna Christina; REZENDE, Renato C.;

MACHADO, Marco Antônio Rosa. (Orgs.) São Paulo: Cortez, 2008.

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).

JENKINS, J. **English as a lingua franca**: attitude and identity. Oxford: OUP, 2007.

JESUS, Dánie Marcelo de; CARBONIERI, Divanize. (Orgs.). **Práticas de multiletramentos e letramento crítico**: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

JESUS, Dánie Marcelo de; LIMA, Tiago Borges de. Para além do discurso do fracasso: os sentidos da aprendizagem de alunos de língua inglesa de uma escola pública. In: JESUS, Dánie Marcelo de; CARBONIERI, Divanize. (Orgs.). **Práticas de multiletramentos e letramento crítico**: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

JUSTINA, Olandina Della. Formação inicial e as competências do professor de Língua Inglesa: história e atualidade. In: XII CONAELL (Colóquio Nacional de Estudos Linguísticos e Literários). 2014, Sinop. **Anais eletrônicos...** Sinop, Editora UNEMAT, 2015.

KATO, Mary. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1987.

KLEIMAN, Angela B. **A formação do professor**: perspectiva da linguística aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

KLEIMAN, Angela B.; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. (Org.). **Letramento e formação do professor**: práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2005.

KLEIMAN, Angela B. **Professores e agentes de letramento**: identidade e posicionamento social. Filol. Linguíst. Port., n. 8, p. 409-424, 2006.

KOCH, Ingedore Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto. 5. ed. 2000.

KRONBAUER, Selenir Corrêa Gonçalves; SIMIONATO, Margareth Fadanelli. (Org.) **Formação de professores**: abordagens contemporâneas. São Paulo: Paulinas, 2008 (coleção docentes em formação).

LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. **Uma espiadinha na sala de aula**: ensinando línguas adicionais no Brasil. Pelotas: Educat, 2014. p. 21-48.

LEFFA, Vilson J. Prefácio. In SILVA, Kleber Aparecido da; MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana; PEREIRA FILHO, Cesário Alvim (Orgs.). **A formação de professores de línguas**: políticas, projetos e parcerias. Campinas-SP: Pontes Editores, 2015. p. 7-13.

LÉVI-STRAUSS, C. **Antropologia Estrutural**. 6. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, Maria A. (Orgs.). **Gêneros Textuais e Ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MATO GROSSO. **Municípios**. Disponível em: <http://www.mt.gov.br/municipios>. Acesso em: 27 fev. 2018.

MATO GROSSO. **História de Sorriso**. Disponível em: <http://www.portalmatogrosso.com.br/municipios/sorriso/dados-gerais/historia-de-sorriso/571>. Acesso em: 28 fev. 2018.

MATO GROSSO. **Prefeitura Municipal de Alta Floresta**. Disponível em: <http://www.altafloresta.mt.gov.br>. Acesso em: 27 fev. 2018.

- MATO GROSSO. **Prefeitura Municipal de Colíder**. Disponível em: <http://www.colider.mt.gov.br>. Acesso em: 27 fev. 2018.
- MATO GROSSO. **Prefeitura Municipal de Juara**. Disponível em: <http://www.juara.mt.gov.br>. Acesso em: 27 fev. 2018.
- MATO GROSSO. **Prefeitura Municipal de Lucas do Rio Verde**. Disponível em: <http://www.lucasdoriverde.mt.gov.br>. Acesso em: 27 fev. 2018.
- MATO GROSSO. **Prefeitura Municipal de Matupá**. Disponível em: <http://www.matupa.mt.gov.br>. Acesso em: 27 fev. 2018.
- MATO GROSSO. **Prefeitura Municipal de Sinop**. Disponível em: <https://www.sinop.mt.gov.br>. Acesso em: 27 fev. 2018.
- MATO GROSSO. **Prefeitura Municipal de Sorriso**. Disponível em: <http://www.sorriso.mt.gov.br>. Acesso em: 27 fev. 2018.
- MINAYO, Maria Cecília S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016. (Série Manuais Acadêmicos).
- MINAYO, Maria Cecília S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Revista Ciência e Saúde Coletiva**. v. 17, n. 3. Rio de Janeiro: março/2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232012000300007. Acesso em: 24 abr. 2018.
- MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- MOITA LOPES, L. P. A Nova Ordem Mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Ensino de Inglês no Brasil: a Base Intelectual para uma Ação Política. In: BARBÁRA L.; RAMOS, C.G. (Org.). **Reflexão e Ações no Ensino-aprendizagem de Línguas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 25-46.
- NEZZI, Luciano; VALENDOLF, Silvio Cesar. EJA – um panorama histórico, teórico e prático. In: ROQUE-FARIA, Helenice Joviano; SILVA, Rosana Rodrigues da. (Org.). **Competências na/da EJA**. Cáceres, MT: Editora UNEMAT, 2009.
- ORTIZ, R. **Mundialização: saberes e crenças**. São Paulo, SP: Brasiliense, 2006.
- PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C.M.T e CUNHA, M.J. **Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: UnB, 2003. p. 53-84. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/ensino.htm>. Acesso em: 20 abr. 2018.
- PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Aquisição de segunda língua**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. O Novo Perfil dos Cursos de Licenciatura em Letras. In: TOMICH, et (Org.). **A interculturalidade no ensino de inglês**. Florianópolis: UFSC, 2005. p. 345-363 (Advanced Research English Series). Disponível em: <http://www.veramenezes.com/perfil.htm>. Acesso em: 20 abr. 2018.

PESENTE, Adriana Maria D'Arezzo. **A formação do professor protagonista no Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). São Carlos, SP. 107f.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **A língua inglesa: ontem, hoje e amanhã**. APLIEMT Newsletter, Cuiabá, MT, n. 13, 2007/2008, p. 3.

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.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf. **Propostas para o inglês no ensino fundamental I público: plurilinguismo, transculturalidade e multiletramentos**. Campinas. 2010. 243f. Tese. Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2010.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco. (Org.). **Língua Estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas**. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. v. 33. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf. Formação cidadã, tecnologia e ensino de línguas na perspectiva do letramento crítico. In: XII CONAELL (Colóquio Nacional de Estudos Linguísticos e Literários). 2014, Sinop. **Anais eletrônicos...** Sinop, Editora UNEMAT, 2015.

ROJO, Roxane. et al. Gêneros de discurso nos LD de Línguas: multiculturalismo, multimodalidade e letramentos. In: II SILID (Simpósio sobre o Livro Didático de Língua Materna e Estrangeira) e I SIMAR (Simpósio sobre Materiais e Recursos Didáticos). 2008, Rio de Janeiro, RJ. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro, Edições Entrelugar, 2008. Disponível em: http://www.letras.puc-rio.br/eventos_let/4silid/anais/SILID-SIMAR.pdf. Acesso em: 12 jul. 2017.

ROJO, Roxane. **Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane (Org.). **Escol@ conectada: Os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SANTOS, Josivaldo Constantino dos. **Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA): um espaço de inclusão.** Revista de Educação do Vale do Arinos (RELVA), Juara/MT/Brasil, v. 2, n. 2, p. 145-161, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/relva/article/view/890>. Acesso em: 06 maio 2018.

SANTOS, Leandra Ines Seganfredo. **Língua Inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental: fazer pedagógico e formação docente.** 2009. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, Campus de São José do Rio Preto. São Paulo, 274f.

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 mar. 2018.

SCALON, Cláudio. **A derrocada da proposta de criação dos CEJAs em Mato Grosso.** Sinop, MT: SóNotícias, 2016. Disponível em: <http://www.sonoticias.com.br/opiniao-do-leitor/a-derrocada-da-proposta-de-criacao-dos-cejas-em-mato-grosso>. Acesso em: 09 maio 2018.

SILVA, Kleber Aparecido da; MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana; PEREIRA FILHO, Cesário Alvim. (Org.). **A formação de professores de línguas: políticas, projetos e parcerias.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

SEIDLHOFER, Barbara. **Closing a conceptual gap: the case for a description of English as a lingua franca.** International Journal of Applied Linguistics 11 (2): p. 133 – 158. 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção Social da Identidade e da Diferença. In: Tomaz Tadeu da Silva (Org.) Stuart Hall, Kathryn Woodward. **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social.** 17. ed. São Paulo: Editora Ática, 2008.

SOARES, Magda. **Letrar é mais que alfabetizar.** Entrevista concedida ao Jornal do Brasil em 26/11/2000. Disponível em: <http://alfabetizacaoecia.blogspot.com.br/2010/02/entrevista-magda-becker-soares.html>. Acesso em: 16 abr. 2018.

STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação.** Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

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

TAKAKI, Nara Hiroko; MACIEL, Ruberval Franco. (Org.). **Letramentos em terra de Paulo Freire.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

TÍLIO, Rogério. Repensando a abordagem comunicativa: multiletramentos em uma abordagem consciente e conscientizadora. In: ROCHA, Cláudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco. (Org.). **Língua Estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas**. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 33. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

TOMAZI, Nelson Dacio. **Sociologia para o ensino médio**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção; FERREIRA, Otto Henrique Silva; BELO-CORDEIRO, Areta Estefane. **Remendo novo em vestido velho: uma reflexão sobre os cursos de Letras-Inglês**. REVELLI (Revista de Educação, Linguagem e Literatura). V. 9 nº 1 – maio, 2017. p. 124-141. Disponível em: <http://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/5666>. Acesso em: 10 abr. 2018.

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

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

30% dos alunos da educação de jovens e adultos têm entre 15 e 19 anos no Brasil. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/33801/30-dos-alunos-da-educacao-de-jovens-e-adultos-tem-entre-15-e-19-anos-no-brasil/>. Acesso em: 20 fev. 2018.

Documentos

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: 1988.

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

BRASIL. **Lei 12.014/2009**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2920-diretrizes-carreira-funcionarios5-cne&Itemid=30192. Acesso em: 26 mar. 2018.

BRASIL. **Parecer CNE/CES 492/2001**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2018.

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. Acesso em: 22 mar. 2018.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Ensino Médio. Brasília: MEC/SEMT, 1999.

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

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. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Curriculares: Diversidades Educacionais**. Cuiabá: Gráfica Print, 2012.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. CEJA Arão Gomes Bezerra. **Projeto Político Pedagógico**. Sorriso, 2017.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. CEJA Ariosto da Riva. **Projeto Político Pedagógico**. Alta Floresta, 2014.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. CEJA Benedito Sant'ana da Silva Freire. **Projeto Político Pedagógico**. Sinop, 2014.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. CEJA Cleonice Miranda da Silva. **Projeto Político Pedagógico**. Colíder, 2014.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. CEJA José de Alencar. **Projeto Político Pedagógico**. Lucas do Rio Verde, 2017.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. CEJA José Dias. **Projeto Político Pedagógico**. Juara, 2016.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. CEJA Luíza Miotto Ferreira. **Projeto Político Pedagógico**. Matupá, 2017.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. UNEMAT-Sinop. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras**. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1fMKuiRh1YgDpat74TLyhXXT-5CD02_Sz/view. Acesso em: 20 abr. 2018.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Regras de Organização Pedagógica (ROPS) 2012**. Disponível em: <https://sites.google.com/site/niltondalberto/regras-de-organizacao-pedagogica-rop---seduc-mt>. Acesso em: 30 maio 2018.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Regras de Organização Pedagógica (ROPS) 2013**. Disponível em: Disponível em: <http://livrozilla.com/doc/1438307/ceja-por-disciplina---seduc>. Acesso em: 30 maio 2018.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Regras de Organização Pedagógica (ROPS) 2017**. Disponível em: <http://cos.seduc.mt.gov.br/upload/permanente/Arquivo/ROP%202017%20CEJA%20redu22657943846216.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2018.

APÊNDICE A – Roteiro para as entrevistas

- 1) Inicialmente, eu gostaria de saber algumas coisas sobre você e sua formação (nome, idade, formação: em instituição pública ou privada, Letras Português/Inglês, ano de formação, você tem especialização/mestrado/doutorado, tempo de atuação como professor(a), efetivo(a)/contratado(a), tempo de atuação como professor nesta unidade escolar).
- 2) Como aconteceu a escolha pelo curso de Letras e mais especificamente pela carreira de professor(a) de Língua Inglesa (LI)?
- 3) Como você analisa sua formação inicial (FI)? Que relação você estabelece entre as expectativas que você tinha antes e/ou durante seu curso de graduação e a sua experiência em sala de aula atualmente?
- 4) Como você vê a relação entre teoria e prática no seu cotidiano de sala de aula?
- 5) Você recebeu alguma formação específica no seu curso de Letras para trabalhar na Educação de Jovens e Adultos? Havia alguma disciplina voltada para a EJA?
- 6) Há quanto tempo você trabalha com a EJA? Como aconteceu a escolha pela EJA?
- 7) Como é trabalhar a LI na EJA? Como é a receptividade dos alunos em relação à LI?
- 8) Qual a sua opinião sobre o ensino de Língua Inglesa na escola pública?
- 9) Você considera a LI valorizada ou desprestigiada? Por quê?
- 10) Quais atividades que você realiza em sala de aula e você percebe bastante envolvimento/engajamento dos alunos? Por que você acha que isso acontece?
- 11) Do que eles mais gostam em suas aulas? Seus alunos são atuantes/participativos no processo ensino-aprendizagem?
- 12) Como é a participação dos alunos nas atividades extras promovidas pela escola?
- 13) Os alunos fazem relações entre os conteúdos estudados nas aulas de LI e o dia a dia deles?
- 14) Como são pensadas e planejadas suas aulas? Por meio de listas de conteúdos/tópicos gramaticais/gêneros textuais ou de outra forma? Como são abordados em suas aulas?
- 15) Você faz uso de ferramentas tecnológicas em suas aulas de LI?
- 16) Você considera importante que suas aulas possam contribuir para uma formação mais integral dos alunos? Se sim, de que maneira isso acontece em suas aulas?
- 17) Você acredita que o professor de LI deve trabalhar com questões sociais, culturais, religiosas, por exemplo? Esses assuntos são abordados em suas aulas? De que maneira isso é feito?
- 18) Conte-me como foi, na sua FI, seu contato com as teorias. Você se lembra de alguma em especial? Você poderia mencionar teóricos que você estudou na graduação?
- 19) Você se lembra de ter lido/estudado sobre multiletramentos nessas teorias? Pode falar um pouco mais disso?

- 20) Que atividades que você já realizou/ou realiza em sala de aula que você associa a multiletramentos?
- 21) Você considera a formação contínua (FC) importante para a sua prática docente? De quais atividades de FC você costuma participar? Quais as que mais contribuem para seu exercício profissional?
- 22) Como você analisa a FC que acontece na escola? Quais são suas sugestões de melhoria na FC que ocorre na escola?
- 23) A sua FC, no geral, tem contribuído para que sua prática docente acompanhe todas as transformações pelas quais o mundo tem passado?
- 24) Você desejaria dizer algo mais?

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Concordo em participar, como voluntário (a), de uma pesquisa que tem como pesquisador responsável o aluno do Programa de Mestrado Acadêmico da UNEMAT/Sinop, ROMEU DONATTI, CPF Nº 627.030.641-87, que pode ser contatado pelo e-mail romeudonatti@msn.com e pelo telefone (66)99985-0321. Tenho ciência de que o estudo tem por objetivo realizar entrevistas com professores de Língua Inglesa da Educação de Jovens e Adultos, nas regiões norte e noroeste de Mato Grosso, visando, por parte do aluno a construção de sua dissertação de mestrado com o título “A formação do professor de Língua Inglesa dos Centros de Educação de Jovens e Adultos e os desafios dos multiletramentos”.

Minha participação consistirá em conceder uma entrevista que será gravada e transcrita. Entendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa acadêmica e que os dados obtidos serão divulgados, mediante minha autorização, conforme as orientações abaixo.

Ao assinar este termo de consentimento livre e esclarecido, entendo que:

- Os dados por mim gerados serão submetidos à análise do pesquisador, com vistas ao alcance do objetivo do estudo acima exposto;
- O instrumento de coleta de dados a ser utilizado é a entrevista semiestruturada e terei o direito de não responder as perguntas que me causem constrangimentos de qualquer natureza;
- O pesquisador me dará esclarecimentos, antes e durante a pesquisa, acerca de sua metodologia e de seu método de análise dos dados;
- Reconheço que tenho o direito de acessar os registros utilizados nesta pesquisa a qualquer momento que julgue necessário e conveniente;
- Os resultados desta pesquisa serão fornecidos a mim e aos demais participantes, assim que tiver sido devidamente concluída;
- Os dados coletados durante o estudo poderão ser utilizados para fins científicos, publicações e participações em eventos científicos, atentando para a ética no proceder científico;
- Não serei pago (a) pela minha participação na pesquisa, sendo que os ganhos decorrentes da mesma serão no âmbito de minha aprendizagem e experiência de participação;
- Posso descontinuar minha participação nesta pesquisa a qualquer momento, sem que eu em nada seja prejudicado (a); e que
- Autorizo a publicação dos meus dados, desde que sejam mantidos os procedimentos de anonimato.

Local e data: _____

Nome: _____

Endereço: _____

RG/ou CPF: _____

Assinatura: _____

Responsável pela Pesquisa: _____

APÊNDICE C – Matrizes Curriculares dos CEJAs (2009-2018)

ANO	MATRIZ CURRICULAR DO CEJA				
2009		ÁREA	1ª FASE	2ª FASE	3ª FASE
	EF	LING.	267	267	267
		NAT	267	267	267
		HUM.	267/40 ¹	267/40 ¹	267/40 ¹
		TOTAL	841 ²	841 ²	841 ²
	EM	LING.	267/40 ³	267/40 ³	267/40 ³
		NAT.	267	267	267
		HUM.	267	267	267
		TOTAL	841 ⁴	841 ⁴	841 ⁴
2010		ÁREA	1ª FASE	2ª FASE	3ª FASE
	EF	LING.	267	267	267
		NAT	267	267	267
		HUM	267/40 ¹	267/40 ¹	267/40 ¹
		TOTAL	841 ²	841 ²	841 ²
	EM	LING.	267/40 ³	267/40 ³	267/40 ³
		NAT.	267	267	267
		HUM.	267	267	267
		TOTAL	841 ⁴	841 ⁴	841 ⁴

ANO	MATRIZ CURRICULAR DO CEJA				
2011		ÁREA	1ª FASE	2ª FASE	3ª FASE
	EF	LING.	273	273	273
		NAT	273	273	273
		HUM.	273	273	273
		TOTAL	819	819	819
	EM	LING.	208/13 ⁵	208/13 ⁵	273/13 ⁵
		NAT.	208	208	273
		HUM.	208	208	260
		TOTAL	637 ⁶	637 ⁶	819 ⁶
2012		ÁREA	1ª FASE	2ª FASE	3ª FASE
	EF	LING.	273	273	273
		NAT	273	273	273
		HUM	273	273	273
		TOTAL	819	819	819
	EM	LING.	208/13 ⁵	208/13 ⁵	273/13 ⁵
		NAT.	208	208	273
		HUM.	208	208	260
		TOTAL	637 ⁶	637 ⁶	819 ⁶

ANO	MATRIZ CURRICULAR DO CEJA			
2013		ÁREA	1ª ANO	2ª ANO
	EF	LING.	273	273
		NAT	273	273
		HUM	273 ⁷	273 ⁷
		TOTAL	819 ⁸	819
	EM	LING.	208	208
		NAT.	208	208
		HUM	208	208
		TOTAL	624	624
2014		ÁREA	1ª ANO	2ª ANO
	EF	LING.	273	273
		NAT	273	273
		HUM	273	273
		TOTAL	819	819
	EM	LING	208	208
		NAT	208	208
		HUM	208	208
		TOTAL	624	624

ANO	MATRIZ CURRICULAR DO CEJA			
2015		ÁREA	1ª ANO	2ª ANO
	EF	LING.	273	273
		NAT	273	273
		HUM	273	273
		TOTAL	819	819
	EM	LING.	208	208
		NAT.	208	208
		HUM	208	208
		TOTAL	624	624
2016		ÁREA	1ª ANO	2ª ANO
	EF	LING.	273	273
		NAT	273	273
		HUM	273	273
		TOTAL	819	819
	EM	LING.	208	208
		NAT.	208	208
		HUM	208	208
		TOTAL	624	624

ANO	MATRIZ CURRICULAR DO CEJA			ANO	MATRIZ CURRICULAR DO CEJA		
	ÁREA	EF	EM		ÁREA	EF	EM
2017	LING.	800	400	2018	LING	800	400
	MAT./NAT	400	400		MAT./NAT	400	400
	HUM	440 ⁹	400		HUM	440 ⁹	400
	TOTAL	1640 ¹⁰	1200		TOTAL	1640 ¹⁰	1200

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base nas matrizes curriculares fornecidas pelo secretário do CEJA Silva Freire e disponíveis no site: www.sigeduca.seduc.mt.gov.br

1 Refere-se à disciplina de Ensino Religioso, oferecida de forma optativa, devendo o aluno no ato de sua matrícula manifestar-se sobre a sua realização ou não.
2 A carga horária anual é de 801 horas, se desconsiderada a disciplina de Ensino Religioso a ser ministrada como optativa.
3 Refere-se à disciplina de Língua Estrangeira (não especificando se Espanhol ou Inglês, ficando uma delas como optativa e a outra como obrigatória).
4 A carga horária anual é de 801 horas, se desconsiderada a LE a ser ministrada como optativa.
5 Se ministrada como optativa a disciplina de LI teria apenas uma aula semanal, totalizando 13.
6 624 e 806, respectivamente, se desconsiderada a LI.
7 260 se desconsiderada a disciplina de Ensino Religioso (optativa).
8 806 se desconsiderada a carga horária de Ensino Religioso (13 horas) – optativa.
9 400 se desconsiderada a disciplina de Ensino Religioso (optativa).
10 1600 se desconsiderada a disciplina de Ensino Religioso (optativa).
Observação 1: Todas as horas constantes nos quadros que trazem as matrizes curriculares de 2009 a 2016 referem-se à carga horária trimestral e os totais, à carga horária anual.
Observação 2: As horas constantes nos quadros que trazem as matrizes curriculares de 2017 e 2018 referem-se à carga horária anual.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador baseado nas ROPs/2017. Disponível em: www.sigeduca.mt.gov.br

APÊNDICE D – Fotos dos CEJAs visitados



Colíder



Juara



Lucas do Rio Verde



Matupá



Alta Floresta



Sorriso



Sinop

ANEXO A - Questionário On-line aos Docentes de Língua Estrangeira

https://docs.google.com/forms/d/1-0G8AIVsYH5MLzYKtYc7h1zsb6s9_k6qRxLqzJlu-o/edit

Prezado(a) Professor(a), este questionário é uma ação que se vincula ao Projeto de Pesquisa intitulado “Práticas Docentes e Formação: mapeamento e análise do processo formativo e do fazer docente dos professores da área de linguagens do ensino público estadual das Regiões Norte e Noroeste Mato-Grossenses”, aprovado mediante Edital 011/2016 da Fundação de Amparo à Pesquisa de Mato Grosso (FAPEMAT). Constitui-se de uma parceria da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT/Sinop e Juara) e Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPRO), polos das regiões Norte e Noroeste do estado. A pesquisa tem como principal objetivo mapear as competências e habilidades dos professores da Área de Linguagens (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Educação Física), pertencentes aos polos dos CEFAPROs supracitados, que atuam na rede estadual de ensino público.

Ao mesmo tempo em que contamos com vossa preciosa colaboração, agradecemos pela atenção e contribuições dispensadas a esta pesquisa que produzirá novas possibilidades para pensar a formação inicial e continuada em atenção à realidade macro e micro das políticas públicas educacionais e, por conseguinte, conectada à realidade sociocultural da escola e dos seus profissionais docentes.

Manifestamos nossos sinceros agradecimentos pela atenção!

Observação: Neste questionário, os termos ‘formação contínua’ e ‘formação continuada’ são usados como sinônimos.

*Obrigatório

1. Nome completo*
2. E-mail*
3. Instituição onde atua*
4. Nível(is) em que atua atualmente:*

Marcar apenas uma oval.

- () Ensino Fundamental (1º ao 5º anos)
- () Ensino Fundamental (6º ao 9º anos)
- () Ensino Médio

- EJA – Educação de Jovens e Adultos
 Outro: _____

5. Disciplina(s) que ministra:*

Marque todas que se aplicam.

- Língua Estrangeira
 Língua Portuguesa
 Arte
 Outro: _____

6. Como você classifica a sua formação em Letras?*

Marcar apenas uma oval.

- Ótima *Ir para a pergunta 8.*
 Boa *Ir para a pergunta 8.*
 Regular
 Péssima

7. Qual o motivo da sua resposta anterior?*

Marque todas que se aplicam.

- Não tive tempo para me dedicar aos estudos.
 Faltou qualificação do corpo docente.
 Havia pouca infraestrutura no Curso (livros, projetores, biblioteca, computadores, etc.)
 Metodologias inadequadas.
 Materiais inadequados.

Ir para a pergunta 9.

8. O Curso de Letras apresentou em suas práticas, ao longo da formação, a preocupação em articular as ações de formação com a especificidade da Educação Básica na perspectiva do atendimento às políticas públicas de educação? Marque a resposta que melhor ilustre esta questão:*

Marcar apenas uma oval.

- Sempre
- Poucas vezes
- Raramente
- Nunca

9. Quanto ao currículo da sua formação inicial em Letras, marque a resposta que melhor traduz o conjunto de ações formativas:*

Marcar apenas uma oval.

- A formação possibilitou a produção de conhecimentos específicos, concepções e dinâmicas didático-pedagógicas, em consonância às propostas curriculares dos professores da Educação Básica.
- A formação privilegiou a separação entre teoria e prática.
- A formação deu ênfase à teoria em detrimento da prática.
- A formação deu ênfase à prática em detrimento do teórico.
- Algumas disciplinas possibilitaram a produção de conhecimentos integrando teoria e prática.
- A formação foi descontextualizada das diretrizes e políticas educacionais da Educação Básica.
- Desconheço a proposta pedagógica do Curso.

10. Marque a resposta que caracteriza, da melhor forma, a concepção de língua/linguagem que sustentou a sua formação em Letras:*

Marcar apenas uma oval.

- Linguagem como processo de (de)codificação.
- Linguagem como instrumento de comunicação.
- Linguagem como expressão do pensamento.
- Linguagem como uma forma ou um processo de interação.
- Linguagem concebida como prática social.
- Linguagem como instrumento de ensino.
- Não sei responder.
- Outro: _____

11. Conte-nos sobre as inovações pedagógicas estudadas e/ou vivenciadas por você no Curso de Letras.*

12. Assinale a melhor opção: sua formação em Letras possibilitou-lhe o desenvolvimento de competências.*

Marcar apenas uma oval.

- Teóricas.
- Pedagógicas.
- Linguístico-comunicativas.
- Profissionais.
- Teóricas, pedagógicas e profissionais generalizadas.
- Teóricas, pedagógicas e profissionais específicas da área.
- Não houve preocupação com formação baseada em competências.
- Outra: _____

13. Quais conhecimentos mencionados na questão anterior você possui? Onde e como você os obteve?*

14. Relate as facilidades e/ou dificuldades organizacionais, materiais, informativas e humanas encontradas ao iniciar sua carreira como professor(a) de Letras na Educação Básica.*

15. Mencione os tipos de formação contínua que você participa ou já participou:*

16. Qual assertiva abaixo melhor descreve o que você entende por formação contínua:*

Marcar apenas uma oval.

- Formação contínua é uma reciclagem.
- Formação contínua é complementação da formação inicial.
- Formação contínua caracteriza-se como um espaço fecundo de aprendizagem do ofício docente, do desenvolvimento pessoal e profissional e, por conseguinte, da constituição identitária.
- Formação contínua é preenchimento de lacunas de formações anteriores.
- Formação contínua é um espaço colaborativo de construção de conhecimentos para desenvolvimento pessoal e profissional ligados ao ensino e aprendizagem.

Formação contínua é atualização teórico-metodológica.

Outra: _____

17. Qual sua opinião sobre a formação contínua?*

Marcar apenas uma oval.

Indispensável. *Ir para a pergunta 19.*

Importante, mas não costumo participar. *Ir para a pergunta 19.*

Desnecessária. *Ir para a pergunta 18.*

Outro: _____ *Ir para a pergunta 19.*

18. Qual(is) o(s) motivo(s) de você não participar de ações de formação contínua:*

Marque todas que se aplicam.

Não acho importante.

Não gosto.

Não tenho tempo.

As temáticas abordadas não atendem minhas necessidades formativas.

Tenho outros compromissos no horário de formação contínua na escola.

Outro: _____

19. Qual sua opinião sobre a formação contínua na(s) escola(s) em que atua?*

Marcar apenas uma oval.

Excelente

Ótima

Boa

Razoável

Ruim

Péssima

Desnecessária

Outro: _____

20. Marque a(s) ação(ões) de formação contínua que você participa/participou:*

Marque todas que se aplicam.

- () Pós-doutorado
- () Doutorado (Pós-Graduação Stricto Sensu)
- () Mestrado (Pós-Graduação Stricto Sensu)
- () Especialização (Pós-Graduação Lato Sensu)
- () Cursos de capacitação
- () Eventos acadêmico-científico-culturais
- () Formação docente na escola/SEDUC
- () Formação autônoma/autodidata
- () Outro: _____

21. Em relação à formação contínua, marque a(s) instituição(ões) promotora(s) das ações que participa ou já participou:

Marque todas que se aplicam.

- () UFMT
- () UNEMAT
- () SEDUC/CEFAPRO
- () Secretaria Municipal de Educação
- () Instituto Federal
- () MEC (Ministério da Educação)
- () Não participo/participei de formações
- () Outro: _____

22. Enumere em ordem de importância os itens que lhe motivam a participar de ações de formação contínua:

Marcar apenas uma oval por linha.

	1º Lugar	2º Lugar	3º Lugar	4º Lugar	5º Lugar	Não é importante
Para melhorar a atuação docente.						
Para garantir pontuação no processo de atribuição de aulas.						
Para melhoria salarial.						
Para crescimento pessoal e profissional.						
Por determinação do órgão em que estou vinculado(a).						

23. Em relação à formação contínua, de que maneira participa? Qual(is) a(s) função(ões) que exerce?*

Marque todas que se aplicam.

- () Como participante ouvinte.
- () Como participante com apresentação de trabalho(s).
- () Como mediador(a) em temáticas específicas.
- () Como coordenador(a) geral.
- () Outro: _____

24. Com referência às ações de formação que acontecem na escola, você diria que elas:*

Marcar apenas uma oval.

- () Influenciam significativamente na qualidade do ensino e aprendizagem.
- () Influenciam desfavoravelmente na qualidade do ensino e aprendizagem.
- () Influenciam significativamente no desenvolvimento pessoal e profissional e na constituição da identidade docente.
- () Influenciam significativamente na qualidade do ensino e aprendizagem, no desenvolvimento pessoal e profissional e na constituição da identidade docente.
- () Não exercem nenhuma influência na formação pessoal e profissional.
- () Outro: _____

25. Como você classifica seu conhecimento em Letras quando você concluiu sua graduação?*

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	
Insuficiente					Ótimo

26. Como você classifica seu conhecimento em Letras atualmente?*

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	
Insuficiente					Ótimo

27. Se ocorreram mudanças na classificação de seu conhecimento entre as duas questões acima, cite alguns fatores que contribuíram:*

28. Em sua opinião, esse conhecimento é suficiente para bem ensinar Letras a qual(is) grupo(s)?*

Assinale quantos itens forem necessários.

Marque todas que se aplicam.

- () Educação Infantil

- () Ensino Fundamental (1º ao 5º anos)
- () Ensino Fundamental (5º ao 9º anos)
- () Ensino Médio
- () Ensino Superior (graduação)
- () Cursos em escolas de idiomas
- () Outro: _____

29. Assinale as competências e habilidades que você possui em Letras:

Marcar apenas uma oval.

	Não possuo	Insuficiente	Razoável	Bom	Ótimo
Domínio do uso da Língua Estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos.					
Reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico.					
Visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias, que fundamentam a formação profissional.					
Preparação profissional atualizada, em atenção às atuais demandas do mundo do trabalho.					
Percepção de diferentes contextos interculturais.					
Domínio e uso dos recursos digitais e da informática.					
Domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem nos ensinos fundamental e médio.					
Domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino.					

30. Marque seu conhecimento sobre os seguintes aspectos da Língua Estrangeira:*

Marcar apenas uma oval por linha.

	Não possuo	Insuficiente	Razoável	Bom	Ótimo
Normas gramaticais.					
Leitura de textos escritos.					
Produção de textos escritos.					
Leitura de textos digitais on-line.					

Linguagem em uso no cotidiano (expressões, comandos etc.).					
Linguagem em uso em espaços midiáticos (TV, computadores, celulares etc.).					
Textos orais (interação por meio digital ou face a face).					

31. Como você classifica o nível de competências linguístico-comunicativas em que você se encontra?

Marcar apenas uma oval por linha.

	Insuficiente	Pouco	Razoavelmente	Bem	Ótimo
Lê e interpreta					
Escreve					
Fala					
Compreende a fala					

32. Classifique os requisitos abaixo para um professor de Língua Estrangeira ensinar adequadamente.

Marcar apenas uma oval por linha.

	Sem importância	Pouco importante	Muito importante
Conhecimento amplo da língua a ser ensinada.			
Conhecimento dos fundamentos teórico, conceitual e metodológico da área de linguagem.			
Conhecimento metodológico.			
Conhecimento teórico.			
Conhecimento sociocultural dos falantes da língua a ser ensinada.			
Domínio de sala de aula.			
Condições estruturais e materiais da escola.			

33. Agora assinale qual(is) requisito(s) mencionado(s) na questão anterior você possui?

Marque todas que se aplicam.

- () Conhecimento amplo da língua a ser ensinada.
- () Conhecimento dos fundamentos teórico, conceitual e metodológico da área de linguagem.
- () Conhecimento metodológico.
- () Conhecimento teórico.
- () Conhecimento sociocultural dos falantes da língua a ser ensinada.
- () Domínio de sala de aula.

34. Onde e como você se apropriou desse repertório de conhecimento?

35. Conte-nos como costumam ser suas aulas de Língua Estrangeira.*

36. Assinale com que frequência você contempla os seguintes recursos em suas aulas de Língua Estrangeira:

Marcar apenas uma oval por linha.

	Nunca	Raramente	Às vezes	Sempre
Livro didático				
Livro paradidático				
Caderno do aluno				
Cópias de textos e listas de atividades				
Dicionário				
Aplicativos de celular				
Projetor multimídia				
Computador/laboratório de informática				
Jogos e brincadeiras				
Quadro e giz/marcador de quadro branco				
Cartazes, figuras, jornais, <i>flashcards</i>				
Músicas, vídeos, filmes e outros materiais digitais				

37. Utilize este campo para justificar suas respostas da questão anterior, caso julgue necessário.

38. Assinale o nível de prioridade dos aspectos da Língua Estrangeira em suas aulas:

Marcar apenas uma oval por linha.

	Alta prioridade	Média prioridade	Baixa prioridade	Não tem prioridade
Ensino de normas gramaticais isoladas, a partir do estudo do conceito e exemplificação.				
Leitura de textos escritos.				
Pesquisa e leitura de textos digitais on-line.				
Produção de textos escritos.				

Linguagem em uso no cotidiano (expressões, comandos etc.).				
Linguagem em uso em espaços midiáticos (TV, computadores etc.).				
Produção de textos orais (interação por meio digital ou face a face).				
Atividades lúdicas (jogos, músicas, filmes etc).				
Contextualização da língua e cultura dos falantes da língua-alvo.				
Ensino de normas gramaticais a partir de gêneros textuais/discursivos.				

39. Referente aos documentos referenciais para a Educação Básica de Língua Estrangeira, marque qual(ais) você utiliza como base para o planejamento das ações pedagógicas em sala:*

Marque todas que se aplicam.

- Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)
- Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN)
- Base Nacional Comum Curricular (BNCC)
- Orientações Curriculares Estaduais (OC's de MT)
- Objetivos de Aprendizagem de MT
- Avaliações externas (descritores da matriz de referência SAEB/ENEM)
- Livro didático
- Não utilizo nenhum documento orientativo em meu planejamento.
- Outro: _____

40. Qual(is) tipo(s) de avaliação você costuma utilizar no processo avaliativo com seus alunos:

Marque todas que se aplicam.

- Somativa (geração de conceitos ou notas)
- Formativa (diagnóstica de entrada e saída)
- Processual com autoavaliação
- Outro: _____

41. Qual(is) instrumento(s) de avaliação você utiliza no processo avaliativo?*

42. Como você vê/analisa o desempenho de aprendizagem e os resultados obtidos pelos seus alunos nas aulas de Língua Estrangeira?*

43. Em sua análise, há necessidade de melhorar os resultados do desempenho de aprendizagem de seus alunos?*

Marcar apenas uma oval.

() Não

() Sim

44. Justifique sua resposta quanto à pergunta anterior:*

45. Você conhece políticas educacionais de oferta de Língua Estrangeira no Brasil? Cite-a(s).

46. Quais políticas educacionais e ações seriam necessárias para você aprimorar sua atuação como professor(a) de Língua Estrangeira?*

47. Caso queira, conte-nos suas inquietações/desafios como profissional que atua com a Língua Estrangeira.

SOBRE O AUTOR



Romeu Donatti é mestre em Letras (na linha de pesquisa em estudos linguísticos) pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT-2018), especialista em Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT-2005), graduado em Letras (Espanhol) pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT-2011), graduado em Letras (Português e Inglês) pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT-1997). É professor concursado da rede pública de ensino do Estado de Mato Grosso, lotado na EEDIEB Benedito Santana da Silva Freire. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas (Língua Inglesa e Língua Espanhola) e na Educação de Jovens e adultos (EJA). Endereço eletrônico: romeudonatti@msn.com