

ENTRE TRAJETÓRIAS E PRÁTICAS: FORMAÇÃO DOCENTE, INCLUSÃO E EMERGÊNCIA DE SOLUÇÕES PEDAGÓGICAS EM CONTEXTOS COMPLEXOS DE ENSINO DE LÍNGUAS**BETWEEN TRAJECTORIES AND PRACTICES: TEACHER EDUCATION, INCLUSION, AND THE EMERGENCE OF PEDAGOGICAL SOLUTIONS IN COMPLEX LANGUAGE TEACHING CONTEXTS**

Cássia Mara Amorim Marques
Vicente Aguiar Parreiras

Resumo: Este artigo analisa uma experiência de formação continuada de professores de língua inglesa realizada com docentes de uma rede municipal em Mato Grosso, Brasil, interpretando-a à luz da perspectiva da Língua Estrangeira Inclusiva (LEI), do paradigma da Complexidade e da Dinâmica Interacional Pedagógica Adaptativa Complexa (DIPAC). O estudo constitui um recorte de uma pesquisa de doutorado em andamento e assume uma abordagem qualitativa, interpretativa e autoetnográfica situada. Os dados são compostos por registros reflexivos da professora-formadora, anotações produzidas durante a formação, relatos docentes e narrativas decorrentes da experiência profissional da autora. A análise focaliza dois momentos articulados: um episódio anterior à formação, no qual uma professora reconhecida pela rede apresenta uma prática de listening baseada em música, e a formação posteriormente conduzida pela pesquisadora junto aos professores do município. Os resultados indicam que os desafios enfrentados pelos participantes ultrapassavam questões metodológicas e estavam profundamente relacionados a limitações formativas, estruturais, institucionais e simbólicas. Conclui-se que a formação docente em contextos complexos de ensino de línguas não pode ser compreendida como transmissão linear de métodos, mas como processo adaptativo de construção de ‘condições de participação’ profissional e discente.

Palavras-chave: Formação docente; Ensino de língua inglesa; Inclusão; Complexidade; DIPAC.

Abstract: This article analyzes a lifelong education experience for English language teachers carried out with educators from a municipal school system in Mato Grosso, Brazil, interpreting it through the lens of Inclusive Foreign Language Education (LEI), the Complexity paradigm, and Complex Adaptive Pedagogical Interactional Dynamics (DIPAC). The study is part of an ongoing doctoral research project and adopts a qualitative, interpretive, and situated autoethnographic approach. The data consist of reflective records produced by the teacher educator, notes taken during the training process, teachers’ accounts, and narratives derived from the author’s professional experience. The analysis focuses on two interconnected moments: an episode prior to the training, in which a teacher recognized within the school system presented a music-based listening practice, and the training subsequently conducted by the researcher with teachers from the municipality. The results indicate that the challenges faced by the participants went beyond methodological issues and were deeply related to formative, structural, institutional, and symbolic limitations. The article concludes that teacher education in complex language teaching contexts cannot be understood as the linear transmission of methods, but rather as an adaptive process aimed at constructing professional and student “conditions for participation.”

Keywords: Teacher education; English language teaching; Inclusion; complexity; DIPAC.

INTRODUÇÃO

As transformações sociais, tecnológicas e educacionais das últimas décadas têm ampliado significativamente os desafios enfrentados pelos professores de línguas. Em contextos marcados pela heterogeneidade dos estudantes, pela ampliação das políticas inclusivas e pelas demandas crescentes por qualidade educacional, torna-se cada vez mais evidente que a formação docente não pode ser concebida como mera transmissão de métodos ou técnicas pedagógicas. A docência se realiza em sistemas atravessados por relações institucionais, trajetórias formativas, recursos materiais, políticas curriculares, avaliações externas, afetos e expectativas sociais que se articulam de maneira instável e nem sempre previsível.

No campo do ensino de língua inglesa, essa problemática adquire contornos ainda mais complexos. A circulação do inglês como língua franca amplia sua relevância social, acadêmica e profissional, mas essa relevância não se distribui de modo homogêneo nas redes públicas de ensino. Em contextos municipais marcados por desigualdades formativas e materiais, a presença curricular da língua inglesa frequentemente convive com condições frágeis para sua efetiva realização pedagógica. Professores são, por vezes, designados para lecionar o componente curricular sem formação específica na área, sem proficiência linguística consolidada e com pouco suporte institucional para lidar com materiais didáticos, recursos digitais e avaliações externas.

A tese de doutorado de Marques, atualmente em fase final de desenvolvimento, parte dessa problemática ao investigar como se configuram e se transformam as dinâmicas interacionais no ensino de língua inglesa em contextos inclusivos, considerando o papel das práticas pedagógicas e das mediações envolvidas na construção das 'condições de participação'. Embora a investigação se concentre prioritariamente em episódios ocorridos em sala de aula, as reflexões produzidas ao longo do percurso investigativo permitem ampliar o olhar para outros espaços de construção de conhecimento docente, especialmente os processos de formação continuada.

Foi nesse horizonte que emergiu a experiência formativa analisada neste artigo, desenvolvida junto a professores de uma rede municipal de Mato Grosso. Inicialmente concebida como uma formação voltada à ampliação do repertório metodológico dos participantes, a experiência acabou revelando um conjunto muito mais amplo de questões relacionadas às condições concretas de exercício da docência. O planejamento previa discussões sobre metodologias ativas, abordagem centrada na criança, *storytelling*, filtro afetivo, *Total Physical*

Response (TPR) e adaptação do material didático adotado pela rede. No entanto, logo nos primeiros momentos do encontro, ficou evidente que as necessidades do grupo exigiriam uma reorganização significativa da proposta.

A compreensão dessa experiência foi aprofundada por um episódio anterior à formação conduzida pela pesquisadora. Em uma atividade formativa organizada pela própria secretaria de educação, uma professora antiga e reconhecida na rede, apresentada como referência no ensino de língua inglesa, compartilhou uma prática de *listening* baseada em música, memorização e canto coletivo. Embora a atividade fosse apresentada como exemplo de prática bem-sucedida, sua observação revelou tensões importantes: a relação afetiva e identitária da professora com a língua inglesa, a ausência de formação linguística sistemática, a busca por preservação de autonomia pedagógica e a emergência de práticas docentes fortemente apoiadas em repertórios pessoais. Esse episódio tornou-se uma chave interpretativa para compreender que determinadas práticas pedagógicas não podem ser avaliadas apenas como escolhas individuais, mas precisam ser analisadas como produtos emergentes de trajetórias profissionais, políticas educacionais, condições materiais de trabalho e oportunidades de formação.

A experiência analisada permite discutir uma questão central: em contextos nos quais professores ensinam inglês sob condições formativas, estruturais e institucionais precárias, que tipo de formação continuada pode efetivamente contribuir para ampliar suas possibilidades de ação pedagógica? A resposta defendida neste artigo não se encontra na adoção de um método específico, mas na construção de uma dinâmica formativa responsiva, capaz de escutar o contexto, reconhecer vulnerabilidades profissionais e produzir coletivamente alternativas viáveis.

O objetivo geral deste artigo é analisar a experiência formativa realizada em Mato Grosso à luz da perspectiva da Língua Estrangeira Inclusiva, da Complexidade e da DIPAC, discutindo suas contribuições para a compreensão da formação docente em contextos complexos de ensino de línguas. Mais especificamente, buscamos a) descrever as tensões emergentes entre planejamento formativo, trajetórias docentes e necessidades reais dos professores; b) examinar como práticas docentes aparentemente individuais expressam condições históricas, institucionais e formativas mais amplas; c) analisar como a escuta ativa e a mediação responsiva reorganizaram a formação; d) discutir a noção de 'condições de participação' profissional; e e) propor uma compreensão situada de inclusão linguística que contemple não apenas estudantes, mas também professores.

O texto está organizado em sete seções, além desta introdução. Inicialmente, discutimos trajetórias, inclusão e construção do olhar docente. Em seguida, apresentamos a formação docente como sistema adaptativo complexo e explicitamos a DIPAC como lente interpretativa. Na sequência, descrevemos o percurso metodológico. Depois, analisamos a experiência formativa em Mato Grosso, destacando um episódio anterior à formação, as perturbações que reorganizaram o encontro formativo, as adaptações emergentes e as soluções construídas coletivamente. Por fim, discutimos as contribuições do episódio para pensar a inclusão profissional docente e apresentamos as considerações finais.

TRAJETÓRIAS, INCLUSÃO E CONSTRUÇÃO DO OLHAR DOCENTE

A experiência analisada neste artigo não surge de forma isolada. Ela se inscreve em uma trajetória profissional marcada pelo contato permanente com contextos educacionais heterogêneos e pela construção gradual de uma compreensão da inclusão como processo relacional. Na pesquisa de doutorado que fundamenta este recorte, a trajetória pessoal e profissional da pesquisadora é compreendida não como dado periférico, mas como dimensão constitutiva de seu modo de olhar para os processos de ensino, aprendizagem e participação.

Conforme explicitado na tese em andamento, a própria trajetória da pesquisadora foi atravessada por experiências de deslocamento, não pertencimento e busca por espaços de participação. Tais experiências contribuíram para a constituição de um olhar particularmente atento às dinâmicas de exclusão presentes nos contextos educacionais. Essa dimensão autoetnográfica não tem como finalidade transformar a experiência individual em evidência universal, mas reconhecer que o olhar analítico é sempre situado, atravessado por memórias, percursos, afetos e posições institucionais.

Ao longo da atuação em diferentes redes de ensino, tornou-se evidente que muitas das dificuldades atribuídas aos estudantes decorriam menos de características individuais e mais da forma como as 'condições de participação' eram organizadas pedagogicamente. Em outras palavras, a não participação ou a participação reduzida de estudantes em atividades de língua inglesa nem sempre podia ser explicada pela falta de interesse, de capacidade ou de esforço individual. Frequentemente, ela resultava de arranjos didáticos pouco acessíveis, de expectativas

curriculares desajustadas, de mediações insuficientes ou de práticas pedagógicas que não consideravam os repertórios efetivamente disponíveis no grupo.

Essa compreensão encontra respaldo na noção de Língua Estrangeira Inclusiva (LEI), proposta por Souza (2020), segundo a qual a inclusão não se resume ao acesso físico dos estudantes à sala de aula, mas envolve a construção efetiva de condições para sua participação nos processos de aprendizagem. Na tese, Marques argumenta que a inclusão não deve ser compreendida como mera inserção dos estudantes nas atividades, mas como construção efetiva de 'condições de participação'. Essa formulação desloca o foco de uma inclusão meramente administrativa para uma inclusão pedagógica, interacional e situada.

A experiência realizada em Mato Grosso permitiu ampliar essa formulação, sugerindo que as 'condições de participação' também constituem dimensão central dos processos de formação e desenvolvimento profissional docente. Embora a noção tenha sido inicialmente mobilizada para interpretar a participação discente, o episódio formativo analisado revelou que os próprios professores podem estar formalmente inseridos no sistema educacional sem dispor das condições necessárias para participar plenamente das práticas profissionais que lhes são exigidas.

Essa ampliação torna-se particularmente relevante quando se considera o episódio anterior à formação conduzida pela pesquisadora. A professora reconhecida pela rede, ao apresentar uma prática de *listening* baseada em música, não apenas demonstrava uma estratégia pedagógica. Ela também tornava visíveis marcas de sua trajetória, de sua relação afetiva com a língua inglesa e das condições históricas de formação disponíveis no contexto em que atuava. Sua prática, ainda que problemática em alguns aspectos, expressava uma tentativa de preservar autoria docente em um cenário progressivamente regulado por materiais padronizados, avaliações externas e mecanismos de monitoramento.

Esse deslocamento é relevante porque evita duas simplificações recorrentes. A primeira consiste em responsabilizar exclusivamente os professores pelas fragilidades do ensino de língua inglesa, como se as dificuldades decorressem apenas de falta de empenho individual ou de resistência a metodologias inovadoras. A segunda consiste em reduzir a inclusão aos estudantes, ignorando que os docentes também podem experimentar formas de participação precária quando são colocados diante de demandas para as quais não receberam formação, apoio ou condições materiais adequadas.

Nesse sentido, pensar inclusão linguística em contextos complexos implica considerar simultaneamente estudantes, professores, escolas, materiais, avaliações, políticas e condições locais. A inclusão dos estudantes depende, em grande medida, da inclusão profissional dos docentes, entendida aqui como a construção de condições para que professores possam compreender o que ensinam, tomar decisões pedagógicas, adaptar recursos, negociar sentidos e agir com maior segurança e autoria.

FORMAÇÃO DOCENTE COMO SISTEMA ADAPTATIVO COMPLEXO

Tradicionalmente, programas de formação continuada são estruturados a partir da lógica da transmissão de conhecimentos considerados necessários aos professores. Nessa perspectiva, especialistas apresentam conteúdos previamente selecionados, cabendo aos participantes apropriarem-se deles para posterior aplicação em suas práticas. Essa lógica pressupõe certa linearidade entre formação, apropriação e mudança pedagógica: o formador oferece conhecimentos, o professor os recebe e, em seguida, os implementa em sala de aula.

Entretanto, autores vinculados ao paradigma da Complexidade têm problematizado concepções lineares de aprendizagem, desenvolvimento e formação. Morin (2005) argumenta que processos educativos envolvem múltiplas interações, incertezas, contradições e emergências que não podem ser reduzidas a relações simples de causa e efeito. Larsen-Freeman e Cameron (2008), ao discutirem sistemas complexos em Linguística Aplicada, defendem que aprendizagem, linguagem e desenvolvimento podem ser compreendidos como fenômenos emergentes produzidos pela interação entre múltiplos elementos em constante transformação.

Sob essa perspectiva, a formação docente pode ser compreendida como sistema adaptativo complexo. Isso significa reconhecer que os resultados de uma formação não decorrem apenas do planejamento elaborado pelo formador, mas das relações estabelecidas entre participantes, experiências prévias, expectativas institucionais, materiais disponíveis, condições de trabalho, afetos, dúvidas, resistências e oportunidades de interação. O contexto não é um cenário neutro no qual a formação acontece; ele é parte constitutiva do processo formativo.

Nessa chave epistemológica, conceitos como emergência, adaptação, não linearidade e auto-organização precisam ser empregados com cuidado. Emergência não significa simplesmente o aparecimento de algo novo, mas a produção de padrões, sentidos ou possibilidades que resultam

das interações do sistema e que não estavam completamente previstos em seus elementos isolados. Adaptação não é ajuste superficial, mas reorganização das ações em resposta às informações produzidas pelo contexto. Não linearidade implica reconhecer que pequenas perturbações podem produzir reorganizações significativas, enquanto intervenções planejadas como centrais podem ter efeitos limitados. Auto-organização refere-se à capacidade de um sistema produzir novos arranjos de funcionamento a partir das relações entre seus agentes, sem depender exclusivamente de controle externo.

No contexto brasileiro, Parreiras (2018) propõe a Dinâmica Interacional Pedagógica Adaptativa Complexa (DIPAC), compreendida como uma dinâmica pedagógica orientada pela interação, pela mediação responsiva, pela adaptação contínua e pela emergência de soluções situadas. Diferentemente de um método prescritivo, a DIPAC funciona como princípio organizador de práticas educativas abertas às respostas dos sujeitos e às perturbações do contexto. Sua relevância para este artigo reside no fato de permitir compreender a formação não como sequência linear de conteúdos, mas como processo responsivo às informações produzidas pelos participantes e pelas condições institucionais em que atuam.

Sob essa perspectiva, o planejamento não é entendido como estrutura rígida a ser executada, mas como hipótese inicial sujeita a constantes adaptações. Planejar, nesse caso, não significa controlar antecipadamente o processo formativo, mas criar uma organização provisória capaz de orientar a ação sem impedir sua reorganização. A formação docente torna-se, assim, um espaço de mediação, escuta, negociação e coautoria, no qual o conhecimento não é simplesmente transferido, mas produzido nas interações entre sujeitos e contextos.

Essa compreensão mostrou-se particularmente relevante para interpretar a experiência de Mato Grosso. O planejamento inicial da formação era coerente com determinadas expectativas sobre o grupo e sobre as necessidades da rede. No entanto, episódios observados antes e durante a formação revelaram que as condições efetivas dos participantes exigiam outro tipo de resposta formativa. A prática musical apresentada por uma professora de referência, a resposta inesperada de um participante a um cumprimento em inglês, os relatos de uso do Google Tradutor, a dependência do manual do professor e a dificuldade de acesso aos áudios do material didático constituíram perturbações que reorganizaram o percurso analítico e formativo.

Esses episódios evidenciam que a formação docente, em contextos complexos, não pode ser orientada apenas por aquilo que se deseja ensinar aos professores. Ela precisa partir também

daquilo que o sistema revela quando os sujeitos falam, demonstram, improvisam, hesitam, erram, resistem ou tentam preservar sentido em sua prática. A DIPAC, nesse contexto, permite interpretar tais movimentos não como desvios a serem eliminados, mas como informações fundamentais para a reorganização responsiva da ação formativa.

PERCURSO METODOLÓGICO: ABORDAGEM AUTOETNOGRÁFICA SITUADA E ANÁLISE INTERPRETATIVA

Este artigo constitui um recorte analítico de uma pesquisa de doutorado em andamento, de natureza qualitativa e interpretativa, que investiga práticas de ensino de língua inglesa em perspectiva inclusiva e complexa. Para fins deste texto, focalizamos uma experiência de formação continuada realizada com professores de uma rede municipal em Mato Grosso, compreendida como episódio revelador de processos de adaptação, mediação e emergência em contextos complexos de ensino de línguas.

A abordagem adotada pode ser caracterizada como autoetnográfica situada, na medida em que considera a experiência da professora-formadora como fonte legítima de reflexão, sem desvinculá-la das condições institucionais, históricas e relacionais que a constituem. A autoetnografia, nesse caso, não é entendida como relato subjetivo isolado, mas como exercício analítico em que a experiência vivida é tomada como ponto de entrada para compreender processos educacionais mais amplos. O lugar da pesquisadora é, portanto, duplo: ela participa da experiência como formadora e a interpreta posteriormente como pesquisadora implicada no campo.

O contexto empírico da análise é uma formação continuada voltada a professores responsáveis pelo ensino de língua inglesa na rede municipal. Os participantes apresentavam trajetórias formativas heterogêneas, e alguns atuavam com o componente curricular sem formação específica em Letras/Inglês. O encontro formativo tinha como objetivo inicial discutir possibilidades metodológicas e adaptações do material didático adotado pela rede. No entanto, as interações iniciais evidenciaram necessidades formativas mais urgentes, relacionadas à proficiência linguística dos docentes, ao uso do livro didático, às avaliações externas e à infraestrutura das escolas.

A análise incorpora também um episódio anterior à formação conduzida pela pesquisadora. Esse episódio ocorreu em uma atividade organizada pela secretaria de educação e conduzida por uma professora antiga e reconhecida da rede. Sua inclusão neste artigo justifica-se porque ele contribui para compreender historicamente o sistema formativo local e para interpretar as práticas docentes observadas não como manifestações isoladas de indivíduos, mas como respostas emergentes a condições institucionais e formativas específicas.

Os materiais empíricos mobilizados neste artigo incluem: a) registros reflexivos da professora-formadora; b) anotações produzidas durante e após a formação; c) relatos docentes compartilhados no encontro; d) memórias profissionais relacionadas à experiência; e) registros de campo que evidenciam tensões associadas ao uso do material didático, à presença de avaliações externas e às condições materiais das escolas; e f) narrativa autoetnográfica referente ao episódio anterior à formação, no qual uma professora reconhecida pela rede apresentou uma prática de *listening* baseada em música. Os nomes dos participantes e das instituições específicas são preservados, e os relatos são apresentados de modo a evitar identificação individual e responsabilização pessoal.

A unidade de análise é o episódio formativo compreendido como sistema em reorganização. Não se trata de avaliar a eficácia da formação em termos mensuráveis, mas de interpretar como determinadas perturbações modificaram o planejamento, como os participantes tornaram visíveis suas condições de atuação e como soluções pedagógicas situadas emergiram das interações do grupo. O foco analítico recai, portanto, menos sobre produtos finais e mais sobre processos de mediação, adaptação e construção de sentidos.

Os procedimentos de análise foram orientados por categorias derivadas da Complexidade, da LEI e da DIPAC: perturbação do planejamento inicial; escuta ativa; emergência de demandas docentes; adaptação da ação formativa; negociação de sentidos; construção coletiva de soluções; 'condições de participação' profissional; repertórios afetivos e experienciais; busca por autonomia docente; e limites institucionais da reorganização pedagógica. Essas categorias não foram tratadas como caixas rígidas, mas como operadores interpretativos que permitiram examinar as relações entre dados, contexto e fundamentação teórica.

Ao explicitar esse percurso, buscamos evitar uma leitura meramente confirmatória dos dados. A análise reconhece que a experiência em Mato Grosso não permite generalizações universais sobre formação docente, mas oferece indícios relevantes para compreender processos

formativos em contextos educacionais complexos. As interpretações aqui apresentadas devem ser lidas como inferências situadas, produzidas a partir do encontro entre experiência, registros, referencial teórico e compromisso ético com uma leitura não deficitária dos professores participantes.

A EXPERIÊNCIA FORMATIVA EM MATO GROSSO: EMERGÊNCIA, ADAPTAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE 'CONDIÇÕES DE PARTICIPAÇÃO'

Um episódio anterior à formação: autonomia docente, improvisação e condições históricas de participação

Um episódio particularmente significativo ocorreu antes mesmo da formação posteriormente conduzida junto aos professores da rede municipal. Tratava-se de uma atividade formativa organizada pela própria secretaria de educação e conduzida por uma das professoras mais antigas e reconhecidas da rede, apresentada aos participantes como referência no ensino de língua inglesa.

Durante o período da manhã, a professora dedicou grande parte de sua fala a relatar experiências anteriores à implementação do programa bilíngue adotado pelo município em articulação com políticas educacionais estaduais. Em diferentes momentos, sua narrativa foi atravessada por um tom de saudosismo em relação ao período anterior à adoção do material didático padronizado, das avaliações externas e dos mecanismos de monitoramento associados aos indicadores educacionais. Seus relatos sugeriam uma percepção de perda de autonomia pedagógica, frequentemente associada à necessidade de seguir conteúdos, calendários e procedimentos previamente definidos.

No período da tarde, a professora anunciou que compartilharia uma prática que considerava particularmente bem-sucedida em sua trajetória profissional. Segundo sua descrição, tratava-se de uma atividade de *listening* que lhe permitia preservar elementos de sua identidade docente e imprimir maior autenticidade às aulas. A estratégia consistia em apresentar uma música aos estudantes, trabalhar sua memorização e, posteriormente, promover momentos de escuta e canto coletivo.

Durante a demonstração, contudo, alguns elementos chamaram a atenção da pesquisadora. Inicialmente, observou-se que a relação estabelecida com a língua inglesa parecia

estar fortemente ancorada em experiências pessoais de contato com a música, mais do que em processos formais de formação linguística. A maneira como as palavras eram pronunciadas evidenciava não apenas marcas naturais de um sotaque brasileiro e regional, mas também formas particulares de apropriação da língua construídas ao longo da trajetória profissional da docente. Mais do que reproduzir padrões linguísticos considerados legítimos em contextos formais de ensino, a atividade parecia mobilizar experiências afetivas e identitárias vinculadas ao modo como aquela professora havia construído sua própria relação com o idioma.

À medida que a apresentação avançava, a pesquisadora procurou identificar a canção utilizada como exemplo. Quando finalmente conseguiu reconhecê-la, percebeu que se tratava de uma música cuja temática e vocabulário apresentavam conteúdo sexualizado, pouco compatível com o contexto educacional dos anos iniciais do ensino fundamental. Entretanto, o aspecto mais relevante daquele episódio não residia propriamente na escolha da música, tomada de forma isolada, mas no que tal escolha revelava sobre a complexidade das condições de formação docente presentes naquele contexto.

A atividade parecia emergir de um cenário em que muitos professores haviam sido historicamente inseridos no ensino de inglês sem formação específica na área, desenvolvendo estratégias pedagógicas a partir de seus próprios repertórios culturais, afetivos e experienciais. Sob essa perspectiva, a prática apresentada pode ser interpretada menos como uma escolha individual isolada e mais como produto das condições estruturais que historicamente caracterizaram a oferta de língua inglesa naquele município. A ausência de oportunidades sistemáticas de formação linguística, a escassez de recursos pedagógicos especializados e a necessidade constante de improvisação parecem ter contribuído para a construção de concepções de ensino fortemente apoiadas em experiências pessoais e em conhecimentos produzidos fora dos espaços formais de formação.

Do ponto de vista autoetnográfico, esse episódio marcou o primeiro contato mais profundo da pesquisadora com o campo. Diante do reconhecimento institucional atribuído àquela professora e da posição que ocupava na rede, a pesquisadora optou por não emitir julgamentos imediatos. Ao contrário, assumiu uma postura de observação e escuta, buscando compreender as condições históricas, institucionais e formativas que tornavam aquela prática possível e legítima aos olhos dos participantes.

Posteriormente, esse episódio contribuiu para a compreensão de um aspecto que se tornaria recorrente ao longo do trabalho de campo: a necessidade de interpretar práticas pedagógicas não como manifestações isoladas da ação individual dos professores, mas como fenômenos emergentes produzidos pela interação entre trajetórias profissionais, políticas educacionais, condições materiais de trabalho, repertórios afetivos e oportunidades de formação.

Sob a perspectiva da Complexidade e da DIPAC, a prática observada pode ser compreendida como expressão de um sistema educacional marcado por adaptações locais, negociações constantes e respostas contingentes às condições concretas de atuação docente. Nesse sentido, o episódio permite deslocar a análise de uma lógica avaliativa ou normativa, centrada em apontar inadequações da prática, para uma lógica interpretativa, interessada em compreender como determinadas práticas se tornam possíveis, sustentáveis e reconhecíveis em um dado ecossistema educacional.

Esse deslocamento é central para a noção de ‘condições de participação’ mobilizada neste artigo. A participação docente não depende apenas da presença do professor em espaços formativos ou da existência de materiais didáticos prescritos. Ela envolve a possibilidade concreta de mobilizar repertórios linguísticos, pedagógicos, culturais e afetivos em interação com as demandas institucionais. Quando tais condições são frágeis, descontínuas ou historicamente negligenciadas, os professores tendem a construir respostas pedagógicas adaptativas, muitas vezes baseadas em improvisações, memórias profissionais e saberes experienciais.

Assim, o episódio não é analisado como evidência de deficiência individual da professora, mas como sintoma de um sistema formativo complexo, no qual políticas de padronização, avaliações externas, ausência de formação específica, trajetórias docentes singulares e busca por autonomia pedagógica se entrelaçam. A prática apresentada, ainda que problemática em alguns aspectos, revela a tentativa de uma professora de preservar autoria, identidade e sentido em meio a um contexto de crescente regulação curricular e institucional.

Esse episódio inicial tornou-se, portanto, uma chave interpretativa para a análise dos demais movimentos observados ao longo da pesquisa. Ele evidenciou que a formação docente em língua inglesa, naquele contexto, não poderia ser compreendida apenas como transmissão de métodos, técnicas ou orientações curriculares. Era necessário considerar o modo como cada professora negociava, a partir de sua própria trajetória, as tensões entre prescrição institucional, autonomia pedagógica, repertórios pessoais e possibilidades concretas de participação. Foi a partir

dessa compreensão que a formação posteriormente conduzida pela pesquisadora passou a ser analisada como experiência situada, adaptativa e relacional.

O planejamento inicial e seus pressupostos

A proposta inicial da formação foi elaborada a partir de pressupostos relativamente comuns em programas de desenvolvimento profissional docente. Considerando a adoção de um material didático de língua inglesa pela rede municipal e a crescente circulação de abordagens centradas na criança, o planejamento previa discussões sobre metodologias ativas, *storytelling*, filtro afetivo, *Total Physical Response* e estratégias de adaptação de atividades. A proposta partia da hipótese de que os participantes possuíam conhecimentos mínimos de língua inglesa e que a principal demanda seria ampliar seu repertório metodológico.

Esse planejamento não era inadequado em si. Ao contrário, contemplava dimensões relevantes para o ensino de inglês nos anos iniciais e buscava oferecer alternativas às práticas centradas exclusivamente na tradução, na cópia ou na repetição mecânica. No entanto, como frequentemente ocorre em sistemas complexos, as condições reais encontradas revelaram uma configuração substancialmente distinta daquela inicialmente imaginada. O encontro entre planejamento e realidade produziu uma perturbação significativa no sistema formativo, desencadeando processos de reorganização que não poderiam ter sido completamente previstos.

O episódio anterior à formação já havia oferecido indícios de que as práticas docentes da rede estavam atravessadas por tensões entre autonomia, padronização, improvisação e fragilidades formativas. A formação conduzida pela pesquisadora confirmou e aprofundou essa percepção. O que inicialmente poderia ser entendido como necessidade de atualização metodológica revelou-se, progressivamente, como demanda por construção de condições básicas de participação profissional no ensino de língua inglesa.

Sob a perspectiva da Complexidade, esse episódio ilustra a impossibilidade de compreender processos formativos por meio de modelos lineares de intervenção. O contexto não funcionou como um cenário de aplicação de uma proposta previamente definida. Ele atuou, no entanto, como agente ativo de transformação da própria formação. A partir do momento em que os participantes começaram a revelar suas condições concretas de atuação, o planejamento passou a operar não como roteiro fixo, mas como hipótese aberta à reconstrução.

A perturbação inicial: quando o cumprimento revela o sistema

O episódio envolvendo o cumprimento em língua inglesa pode ser interpretado como momento desencadeador da reorganização. Ao cumprimentar um dos participantes com a expressão *Hi, how are you doing?*, a formadora recebeu como resposta a frase *My name is...*, seguida da apresentação do próprio nome. Em uma leitura superficial, a situação poderia ser tratada como equívoco linguístico individual. No entanto, no contexto daquele encontro, ela produziu uma informação muito mais ampla sobre o funcionamento do sistema formativo.

A resposta indicava que as condições pressupostas para o desenvolvimento da atividade não estavam presentes. Mais do que uma limitação linguística isolada, o episódio revelou aspectos estruturais da organização do ensino de língua inglesa na rede: alguns professores atuavam com a disciplina sem domínio mínimo da língua que deveriam ensinar e sem formação específica que lhes permitisse lidar com segurança com o material didático adotado. Naquele momento, evidenciou-se que insistir no roteiro inicialmente concebido significaria ignorar necessidades muito mais urgentes presentes naquele contexto.

Na perspectiva da DIPAC, esse momento pode ser compreendido como perturbação desencadeadora de reorganizações adaptativas. A informação produzida pela interação modificou as possibilidades de ação disponíveis para a formadora, exigindo novas decisões pedagógicas. O que inicialmente aparecia como desvio em relação ao planejamento revelou-se uma fonte importante de informação sobre as 'condições de participação' profissional dos docentes.

A emergência, nesse caso, não se restringiu ao aparecimento de um problema inesperado, ela consistiu na produção de um novo entendimento sobre a realidade formativa dos participantes. A partir dessa perturbação, o objetivo da formação precisou ser revisto: antes de discutir metodologias sofisticadas, era necessário criar um espaço de escuta e reconhecer as condições a partir das quais aqueles professores efetivamente ensinavam.

Escuta ativa e visibilidade das vulnerabilidades profissionais

A decisão de suspender parte do roteiro previsto e instaurar um momento de escuta ativa foi central para a reorganização da formação. Essa decisão deslocou a atividade de uma lógica transmissiva para uma dinâmica interacional, na qual os professores puderam narrar suas experiências, dúvidas e estratégias de sobrevivência pedagógica. Ao abrir espaço para a fala dos

participantes, a formadora deixou de ocupar exclusivamente a posição de especialista que apresenta conteúdos e passou a atuar como mediadora de um processo de construção coletiva de sentido.

Os relatos evidenciaram situações nas quais docentes assumiam o ensino de língua inglesa sem formação específica, precisando recorrer a estratégias compensatórias para atender às demandas institucionais. Uma das participantes relatou ser formada em Educação Física e ter sido designada para ministrar aulas de inglês sem qualquer preparação específica na área. Sua prática consistia, em linhas gerais, em solicitar que os estudantes abrissem o livro na página indicada, tentassem compreender as atividades e, posteriormente, copiassem as respostas fornecidas por ela, que nem ela mesmo compreendia em sua totalidade. Segundo a profissional em questão compartilhou, a busca pela chave de respostas no manual do professor e o compartilhamento com os estudantes era uma tentativa de fazer com que ela se sentisse um pouco mais inserida no contexto bilíngue proposto pela rede de educação do município.

Outra professora explicou que utilizava o Google Tradutor para descobrir o significado das atividades propostas pelo material didático, selecionando apenas aquelas que considerava mais simples. Um terceiro professor descreveu um processo de estudo intensivo de cada unidade antes das aulas, com repetidas leituras do material e seguimento rigoroso do manual do professor, motivado principalmente pela preocupação com os resultados das avaliações externas. Houve ainda relatos de dificuldade para acessar os áudios previstos pelo material didático em razão da ausência de infraestrutura tecnológica adequada nas escolas.

Essas narrativas representam manifestações distintas de um mesmo fenômeno: a tentativa de manter a atuação profissional em contextos caracterizados por limitações formativas significativas. A professora formada em Educação Física, a docente que recorria ao tradutor automático, o professor que estudava exaustivamente cada unidade e a professora experiente que recorria à música como prática identitária não devem ser compreendidos como exemplos de incompetência individual, mas como sujeitos que buscavam sustentar minimamente a ação pedagógica diante de condições que limitavam sua agência profissional, sua segurança linguística e suas possibilidades de planejamento.

Nessa perspectiva, o foco desloca-se daquilo que os professores supostamente não sabem para as condições efetivamente oferecidas para que possam exercer sua atividade profissional. Esse deslocamento é fundamental para uma leitura inclusiva da formação docente. Se

a inclusão pressupõe a construção de 'condições de participação', então os relatos dos participantes evidenciam que sua participação profissional estava sendo produzida em bases frágeis, frequentemente marcadas por improvisação, insegurança, dependência de dispositivos externos e busca por reconhecimento.

Livro didático, avaliações externas e infraestrutura como elementos do sistema

Os registros produzidos ao longo do trabalho de campo também revelam a forte dependência do livro didático e das avaliações externas na organização das práticas docentes. Em diferentes momentos, observou-se que as atividades eram selecionadas prioritariamente em função daquilo que se imaginava ser cobrado em provas governamentais. Essa pressão avaliativa restringia as possibilidades de experimentação pedagógica e reforçava uma relação instrumental com o material didático.

O livro, nesse contexto, assumia papel ambivalente. Por um lado, constituía apoio importante para professores que não dispunham de formação específica e necessitavam de algum roteiro para organizar as aulas. Por outro lado, quando utilizado como sequência rígida, podia produzir descompassos entre as atividades propostas e os repertórios efetivamente disponíveis entre os estudantes. Em uma turma do terceiro ano, por exemplo, o material assumia o domínio de sequências numéricas além de vinte, enquanto parte significativa dos alunos ainda apresentava dificuldades com conceitos básicos relacionados aos números. Em outra situação, estudantes do primeiro ano não conseguiram realizar atividades envolvendo sequenciação de formas e cores, não por desconhecerem necessariamente as cores em inglês, mas porque ainda não haviam desenvolvido plenamente a capacidade de identificar padrões.

Esses exemplos mostram que o problema não se restringia ao domínio da língua inglesa. Ele envolvia a articulação entre alfabetização em língua portuguesa, desenvolvimento cognitivo, expectativas curriculares, material didático e condições de mediação. A atividade em inglês podia fracassar não apenas porque os estudantes desconheciam palavras em língua estrangeira, mas porque pressupunha habilidades escolares ainda em construção. Essa constatação reforça a necessidade de compreender o ensino de línguas em contextos inclusivos como prática situada e interdependente.

As limitações de infraestrutura também integravam o sistema. Houve relatos de dificuldade para acessar os áudios do material didático, ausência de internet funcional, restrições ao uso do laboratório de informática e escassez de recursos básicos, como lápis de cor necessários para determinadas atividades. Essas condições tornavam inviável a implementação literal das propostas previstas pelo material adotado. Exigir práticas multimodais, auditivas, digitais ou lúdicas sem garantir recursos mínimos para sustentá-las implica deslocar para o professor uma responsabilidade que é também institucional e política.

O episódio da professora que apresentou uma música como prática de *listening* também precisa ser lido nessa rede de interdependências. A canção, naquele contexto, parecia funcionar como recurso disponível, afetivamente significativo e pedagogicamente manejável para uma docente que buscava manter uma relação autoral com o ensino de inglês. Ao mesmo tempo, a inadequação da escolha para os anos iniciais evidencia os riscos de uma prática sustentada predominantemente por repertórios pessoais, sem mediação formativa sistemática, sem discussão curricular e sem critérios linguísticos, pedagógicos e éticos mais explicitados.

Reorganização coletiva das ações formativas

Uma vez identificadas as necessidades emergentes do grupo, a formação passou por um processo contínuo de reorganização. Em vez de insistir na execução do roteiro inicialmente planejado, a formadora passou a atuar como mediadora de um processo de construção coletiva de soluções. Esse movimento encontra convergência com os princípios da DIPAC, especialmente no que se refere à adaptação contínua das ações pedagógicas às informações produzidas pelo contexto.

As discussões passaram a focalizar problemas concretos enfrentados pelos participantes. Foram compartilhadas experiências, discutidas alternativas viáveis e construídas estratégias compatíveis com as condições materiais existentes nas escolas. Entre as soluções discutidas, destacaram-se o uso de sites gratuitos com atividades prontas, a exploração dos *flashcards* disponibilizados pelo material, a adaptação de atividades com TPR, a seleção criteriosa de tarefas do livro didático e a reorganização do acesso aos áudios da coleção adotada.

Uma das alternativas construídas coletivamente consistiu em solicitar aos responsáveis pela tecnologia das escolas a criação de pastas permanentes contendo os arquivos de áudio do

material. Essa solução, aparentemente simples, é analiticamente relevante porque mostra como a inclusão linguística depende também de condições materiais de acesso. Sem os áudios, parte significativa da proposta didática do material se tornava inviável. Com uma organização local dos arquivos, os professores poderiam utilizar os recursos mesmo em contextos de conectividade limitada.

A elaboração conjunta de uma aula baseada em uma unidade do livro didático tornou-se outro momento importante do processo. Mais do que um exercício de aplicação de técnicas, essa atividade funcionou como espaço de negociação entre o pedagogicamente desejável e o efetivamente possível. Os professores puderam discutir quais atividades faziam sentido para seus estudantes, que adaptações seriam necessárias, que recursos estavam disponíveis e que objetivos poderiam ser realisticamente perseguidos.

Mais importante do que as soluções específicas construídas foi o próprio movimento de negociação coletiva que permitiu sua emergência. O conhecimento não foi transmitido unilateralmente pela formadora. Foi produzido na interação entre diferentes experiências, trajetórias e saberes profissionais. A formação, nesse sentido, transformou-se em ambiente de coautoria pedagógica.

Síntese analítica dos episódios

O quadro a seguir sintetiza alguns movimentos centrais observados na experiência, relacionando perturbações, respostas adaptativas, conceitos da Complexidade/DIPAC e 'condições de participação' profissional construídas ou evidenciadas no processo.

Quadro 1 — Síntese analítica da experiência formativa em Mato Grosso

Perturbação observada	Resposta adaptativa	Conceito mobilizado	Condição de participação evidenciada ou construída
Professora reconhecida apresenta prática de <i>listening</i> baseada em música com conteúdo inadequado aos anos iniciais	Suspensão do julgamento imediato e interpretação da prática como fenômeno situado	Emergência; historicidade do sistema; leitura não deficitária	Compreensão das práticas docentes como produtos de trajetórias, repertórios afetivos e lacunas formativas

Saudosismo em relação ao período anterior ao material padronizado e às avaliações externas	Análise da tensão entre autonomia docente e regulação institucional	Não linearidade; tensão sistêmica; adaptação local	Visibilidade da busca docente por autoria em contexto de prescrição curricular
Baixa proficiência linguística evidenciada no início do encontro	Suspensão parcial do roteiro e instauração de escuta ativa	Sensibilidade às condições iniciais; adaptação	Segurança para relatar dificuldades e redefinir prioridades formativas
Docentes atuando sem formação específica em inglês	Discussão de alternativas viáveis e valorização dos saberes experienciais	Mediação responsiva; negociação de sentidos	Reconhecimento da vulnerabilidade profissional sem culpabilização individual
Dificuldade de acesso aos áudios do material didático	Proposta de criação de pastas permanentes com arquivos nas escolas	Emergência de solução situada	Acesso material a recursos necessários ao ensino
Dependência do livro didático e das avaliações externas	Adaptação coletiva de unidades e seleção criteriosa de atividades	Reorganização sistêmica; coautoria pedagógica	Ampliação da agência docente na tomada de decisões

Fonte: Narrativa da experiência formativa em Mato Grosso.

Formação docente como construção de 'condições de participação'

A análise da experiência em Mato Grosso permite propor uma síntese interpretativa: a principal contribuição da formação não esteve associada à transmissão de métodos ou técnicas específicas de ensino de línguas. Sua relevância esteve relacionada à construção coletiva de condições que ampliassem as possibilidades de participação profissional dos docentes envolvidos. Ao compartilhar recursos, discutir alternativas pedagógicas, problematizar limitações institucionais e construir soluções contextualizadas, o grupo passou a ampliar suas possibilidades de ação dentro do sistema.

Essa interpretação aproxima os processos de desenvolvimento profissional das discussões contemporâneas sobre inclusão. Da mesma forma que a inclusão escolar depende da criação de 'condições de participação' para os estudantes, a formação docente parece depender da construção de 'condições de participação' para os próprios professores. Conhecimento linguístico, acesso a materiais adequados, suporte institucional, oportunidades formativas, infraestrutura tecnológica e reconhecimento profissional constituem elementos que influenciam diretamente as possibilidades de atuação docente.

Quando tais condições são frágeis ou insuficientes, os professores passam a desenvolver estratégias compensatórias que lhes permitam permanecer atuando no sistema. Essas estratégias podem assumir formas diversas: seguir rigidamente o manual, recorrer ao tradutor automático, selecionar apenas atividades consideradas simples, transformar músicas em atividades de *listening*, copiar respostas no quadro ou estudar exaustivamente cada unidade para reduzir a insegurança diante da aula. Tais ações não devem ser romantizadas nem tomadas como soluções ideais, mas também não podem ser analisadas de modo descontextualizado.

Sob essa perspectiva, a vulnerabilidade profissional observada nos relatos não decorre exclusivamente de características individuais dos docentes, mas da configuração das 'condições de participação' profissional disponíveis naquele contexto. Essa ampliação conceitual permite compreender a formação docente não como processo de correção de déficits individuais, mas como construção coletiva de condições que favoreçam formas mais qualificadas de participação profissional.

DISCUSSÃO: DA INCLUSÃO DISCENTE À INCLUSÃO PROFISSIONAL DOCENTE

Inclusão para além dos estudantes

Grande parte da literatura sobre inclusão concentra-se, de modo necessário, na participação dos estudantes nos processos educacionais. Essa preocupação continua ocupando posição central nos debates contemporâneos e deve permanecer como eixo ético das práticas escolares. Entretanto, os dados analisados neste estudo sugerem a necessidade de ampliar esse olhar, sem deslocar ou minimizar a centralidade dos estudantes. A experiência em Mato Grosso sugere que processos de participação precária podem atingir também profissionais da educação que, embora formalmente inseridos no sistema, nem sempre dispõem das condições necessárias para exercer a docência com segurança, autoria e reconhecimento.

Essa afirmação não pretende equiparar a posição de professores e estudantes, nem ignorar as diferenças de responsabilidade institucional entre eles. O que se propõe é reconhecer que a inclusão educacional é um processo sistêmico. Professores que atuam sem formação específica, sem apoio linguístico, sem acesso pleno aos recursos do material didático e sob forte pressão avaliativa tendem a ter suas possibilidades de mediação reduzidas. Consequentemente, as 'condições de participação' dos estudantes também podem ser afetadas.

A inclusão dos professores, nesse sentido, não significa proteção corporativa nem relativização da responsabilidade profissional. Significa compreender que a qualidade da ação docente depende de condições concretas de participação no próprio sistema educacional. Formar professores para uma Língua Estrangeira Inclusiva implica, portanto, criar condições para que eles também aprendam, experimentem, perguntem, errem, adaptem, negociem e produzam sentidos sobre sua prática.

O episódio da professora reconhecida pela rede é particularmente importante para essa discussão. Sua prática musical, embora apresentasse problemas em relação à adequação temática ao público infantil, revelava uma tentativa de manter uma relação significativa com a língua inglesa em um contexto de perda percebida de autonomia. Assim, o episódio convida a uma leitura ética e complexa: é necessário reconhecer o problema pedagógico da escolha realizada, mas sem reduzir a professora a esse problema. A prática deve ser compreendida como emergência de um sistema que, historicamente, demandou o ensino de inglês sem garantir plenamente formação linguística, acompanhamento pedagógico e espaços sistemáticos de reflexão.

Da inclusão educacional à inclusão profissional

A análise permite propor um deslocamento teórico relevante. Se a inclusão envolve a construção de 'condições de participação', então o conceito pode ser mobilizado para compreender também os processos de desenvolvimento profissional docente. Nesse caso, formação continuada, suporte institucional, acesso a recursos, infraestrutura adequada e oportunidades de aprendizagem passam a ser entendidos não apenas como instrumentos de aperfeiçoamento profissional, mas como elementos constitutivos da própria participação docente.

Tal formulação contribui para superar abordagens centradas exclusivamente na responsabilização individual dos professores pelos resultados educacionais. Ao reconhecer a importância das 'condições de participação' profissional, torna-se possível compreender a docência como prática situada, produzida em contextos complexos e marcada por múltiplas interdependências. A pergunta deixa de ser apenas "por que o professor não aplica determinada metodologia?" e passa a incluir outras questões: que condições foram oferecidas para que ele compreendesse, adaptasse e sustentasse tal metodologia? Que repertórios linguísticos e pedagógicos estão disponíveis? Que apoios institucionais existem? Que materiais e tecnologias são

acessíveis? Que pressões curriculares e avaliativas reorganizam sua prática? Que espaços de autoria ainda restam para o professor em contextos de padronização?

Esse deslocamento também permite qualificar a relação entre desenvolvimento profissional e agência docente. Agência não é atributo individual abstrato, mas possibilidade situada de ação. Um professor pode demonstrar disposição para aprender e, ainda assim, encontrar obstáculos estruturais que limitam sua atuação. Por isso, a formação continuada precisa operar em duas frentes: ampliar repertórios individuais e, simultaneamente, reconhecer as condições sistêmicas que tornam determinadas práticas mais ou menos possíveis.

Contribuições da DIPAC para a compreensão da formação docente

A experiência analisada reforça o potencial analítico da DIPAC para além dos contextos de sala de aula. Os princípios de adaptação contínua, mediação responsiva, negociação de sentidos e emergência de soluções situadas mostraram-se relevantes para compreender processos de formação continuada. A formação não se desenvolveu pela simples execução do roteiro previsto, mas pela capacidade de responder às perturbações produzidas pelo contexto. Nesse caso específico, tais perturbações funcionaram como informações relevantes para a reorganização do processo formativo.

Essa formulação evita duas leituras problemáticas. A primeira seria considerar o planejamento inicial um fracasso, como se a necessidade de reorganização revelasse incompetência da formadora. A segunda seria supor que toda perturbação produz necessariamente avanço. Em sistemas complexos, perturbações podem gerar aprendizagem, mas também podem produzir bloqueios, dispersão, resistência ou retração. No episódio analisado, a reorganização tornou-se produtiva porque houve mediação responsiva, escuta ativa e disposição para construir coletivamente alternativas viáveis.

A DIPAC contribui, portanto, para compreender a formação docente como sistema adaptativo complexo, no qual conhecimento, participação e desenvolvimento profissional emergem das interações estabelecidas entre sujeitos, contextos e condições institucionais. Mais do que transmitir respostas prontas, formar professores em contextos complexos implica criar espaços nos quais respostas contextualizadas possam emergir coletivamente. É nesse movimento que se constituem 'condições de participação' profissional capazes de sustentar práticas

pedagógicas mais inclusivas, responsivas e coerentes com a complexidade dos contextos educacionais contemporâneos.

Limites da experiência e implicações institucionais

Apesar de sua potência formativa, a experiência analisada também revela limites importantes. Uma formação pontual, por mais responsiva que seja, não resolve estruturalmente a ausência de formação específica em língua inglesa, a precariedade da infraestrutura escolar, a pressão de avaliações externas ou a dependência excessiva de materiais didáticos. A construção de soluções situadas pode ampliar possibilidades de ação, mas não substitui políticas públicas de formação, acompanhamento pedagógico, valorização profissional e garantia de condições materiais de trabalho.

Esse reconhecimento é necessário para evitar uma leitura excessivamente otimista da experiência. A DIPAC não deve ser compreendida como promessa de superação automática das desigualdades, nem a mediação responsiva deve ser convertida em solução individual para problemas sistêmicos. O que o episódio permite afirmar é que, mesmo em contextos limitados, práticas formativas abertas à escuta e à adaptação podem produzir reorganizações significativas. Contudo, sua sustentabilidade depende de condições institucionais mais amplas.

Assim, a principal implicação institucional do estudo é a necessidade de pensar formações continuadas que articulem escuta docente, suporte linguístico, acompanhamento pedagógico e adequação material. Redes públicas que adotam materiais de inglês e cobram resultados em avaliações externas precisam também garantir que os professores disponham de formação específica, acesso aos recursos previstos e tempo institucional para planejar, adaptar e refletir sobre suas práticas.

Além disso, o episódio da professora que apresentou a prática musical indica a necessidade de formações que não apenas ofereçam técnicas, mas criem espaços de análise crítica das próprias práticas. Não se trata de censurar repertórios pessoais, afetivos ou culturais mobilizados pelos docentes, mas de discutir coletivamente critérios de adequação pedagógica, ética, linguística e etária. A autonomia docente, nesse sentido, não se opõe à formação; ao contrário, depende dela para se tornar autoria pedagógica crítica, situada e responsável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo analisou uma experiência de formação continuada realizada com professores de língua inglesa em Mato Grosso, à luz da perspectiva da Língua Estrangeira Inclusiva, da Complexidade e da Dinâmica Interacional Pedagógica Adaptativa Complexa. O objetivo foi compreender como processos formativos se reorganizam diante das condições concretas encontradas no contexto escolar e como essa reorganização pode contribuir para ampliar as 'condições de participação' profissional dos docentes.

A análise evidenciou que o planejamento inicial da formação, voltado à ampliação de repertórios metodológicos, precisou ser revisto diante de perturbações significativas. A primeira delas ocorreu antes mesmo da formação conduzida pela pesquisadora, quando uma professora reconhecida pela rede apresentou uma prática de *listening* baseada em música, revelando tensões entre autonomia docente, repertórios pessoais, ausência de formação sistemática e políticas de padronização. A segunda perturbação ocorreu no início da formação, quando a resposta inesperada de um participante a um cumprimento em inglês revelou que alguns professores não dispunham dos conhecimentos linguísticos mínimos pressupostos pela proposta.

Em vez de interpretar essas situações como falhas individuais dos professores ou como fracasso do planejamento, o artigo argumentou que elas revelaram informações relevantes sobre o funcionamento do sistema educacional em que esses docentes atuavam. Os relatos compartilhados durante a formação mostraram que os desafios enfrentados pelos professores ultrapassavam questões metodológicas. Eles envolviam ausência de formação específica, insegurança linguística, dependência do livro didático, pressão de avaliações externas, dificuldades de acesso a áudios e recursos digitais, limitações materiais nas escolas e busca por espaços de autoria docente.

Ao suspender parcialmente o roteiro previsto e instaurar um espaço de escuta ativa, a formação deslocou-se de uma lógica transmissiva para uma dinâmica interacional e responsiva. Esse movimento permitiu que os professores deixassem de ocupar apenas a posição de destinatários de orientações metodológicas e passassem a atuar como coautores de soluções possíveis para seus próprios contextos. A construção coletiva de alternativas, como o uso adaptado de *flashcards*, a seleção criteriosa de atividades, o compartilhamento de recursos gratuitos e a organização local dos áudios do material, evidencia a emergência de respostas situadas.

A principal contribuição teórica do artigo consiste em ampliar a noção de ‘condições de participação’ para o campo da formação docente. Se a inclusão escolar depende da criação de condições para que estudantes participem significativamente das práticas de aprendizagem, a inclusão profissional docente depende da criação de condições para que professores participem com segurança, autoria e reconhecimento das práticas que lhes são exigidas. Essa formulação não reduz a responsabilidade docente, mas a reinscreve em uma rede de interdependências formativas, institucionais e materiais.

A DIPAC mostrou-se uma lente produtiva para interpretar esse processo, por permitir compreender a formação como sistema adaptativo complexo, marcado por interação, perturbação, mediação, adaptação e emergência. O episódio analisado sugere que formar professores em contextos complexos de ensino de línguas não significa oferecer receitas metodológicas prontas, mas criar espaços nos quais problemas concretos possam ser nomeados, compartilhados e transformados em possibilidades de ação coletiva.

Como limitação, reconhecemos que o artigo trabalha com um recorte específico de uma pesquisa em andamento e com uma experiência formativa situada. Suas conclusões não pretendem generalizar todos os processos de formação docente em língua inglesa, mas oferecer uma interpretação densa de episódios que revelam tensões recorrentes em redes públicas municipais. Estudos futuros podem ampliar essa análise por meio do acompanhamento longitudinal dos professores, da observação de aulas posteriores à formação e da investigação das condições institucionais necessárias para sustentar práticas de Língua Estrangeira Inclusiva.

Concluimos que a formação docente em contextos complexos não pode ser compreendida como transmissão linear de métodos, mas que se configura como processo adaptativo de construção de ‘condições de participação’. Em contextos nos quais ensinar inglês significa lidar com limitações linguísticas, materiais, curriculares e simbólicas, incluir é também formar, escutar, negociar e criar possibilidades compartilhadas de ação pedagógica.

REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- KUMARAVADIVELU, B. **Beyond methods**: macrostrategies for language teaching. New Haven: Yale University Press, 2003.
- LARSEN-FREEMAN, Diane; CAMERON, Lynne. **Complex systems and applied linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2008.
- MARQUES, Cássia Mara Amorim. **Entre trajetórias e práticas**: dinâmicas interacionais, Língua Estrangeira Inclusiva e condições de participação no ensino de língua inglesa. Tese de doutorado em andamento. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2026.
- MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.
- NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.
- PARREIRAS, V. A., PAIVA, V. L. M. O. Gêneros orais e literatura no ensino de língua inglesa. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada (UnB)**, v.17, n.2, p. 67-91, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/23308> Acesso: 30 out. 2026. DOI: <https://doi.org/10.26512/rhla.v17i2.23308>
- PARREIRAS, V. A. “Ambientes virtuais de aprendizagem e metodologias ativas a partir do ensino fundamental II”. In: RIBEIRO, Ana Elisa e VECCHIO, Pollyanna de Mattos Moura. (org.). **Tecnologias digitais e escola**: reflexões no projeto Aula Aberta durante a pandemia. São Paulo: Parábola, 2020, 119 p. Disponível em: <https://www.parabolaeditorial.com.br/Custom.asp?IDLoja=34487&arg=ebook.htm> Acesso: 30 out. 2026.
- SOUZA, Gasperim Ramalho de. **Por uma língua estrangeira inclusiva**: o letramento crítico e a teoria da complexidade no ensino de inglês. 2020. 314 f. Tese Doutorado em Estudos de Linguagens) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

Recebido em: 18 de junho de 2026.

Aceito em: 28 de junho de 2026.

Declaração de uso de Inteligência Artificial

Os autores declaram que utilizaram ferramenta de inteligência artificial generativa como apoio à revisão linguística, organização textual e aprimoramento estilístico do manuscrito. A concepção, análise, interpretação dos dados, fundamentação teórica, responsabilidade autoral e versão final do texto são integralmente dos autores.

SOBRE OS AUTORES***Cássia Mara Amorim Marques***

Doutoranda no PPG em Estudos de Linguagens (Posling / CEFET-MG). Professora de Língua Inglesa no Colégio Santa Marcelina. Belo Horizonte, MG.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1444868348195683>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-9676-4692>

E-mail: cassia.amorim.j@gmail.com

Vicente Aguiar Parreiras

Doutor em Estudos Linguísticos. Professor no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), Departamento de Linguagem e Tecnologia. Belo Horizonte, MG.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0572931273424168>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6002-7967>

E-mail: vicenteparreiras@gmail.com