



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PPGLA

**VIVÊNCIAS E REFLEXÕES EM UM NÃO-CURSO DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORAS DE INGLÊS: UM ATO DE ESPERANÇAR**

Iara Teixeira de Araújo

BRASÍLIA/DF

2021

Iara Teixeira de Araújo

**VIVÊNCIAS E REFLEXÕES EM UM NÃO-CURSO DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORAS DE INGLÊS: UM ATO DE ESPERANÇAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPGLA) do Instituto de Letras (IL) da Universidade de Brasília (UnB) como requisito para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Orientadora: Prof^a. Dra. Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade

BRASÍLIA/DF

2021

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

TT2f6v Teixeira de Araújo, Tara
Vivências e reflexões em um pós-curso de formação de
professores de inglês: um arc de esperança / Tara Teixeira
de Araújo; orientador Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade. --
Brasília, 2021.
123 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Linguística Aplicada);
- Universidade de Brasília, 2021.

1. Formação docente. 2. Pluralidade. 3. Currículo. 4.
Inglês como Língua Franca. 5. Esperança. I. Mastrella-de-
Andrade, Mariana Rosa, orient. II. Título.

Ao meu pai, Osvaldo (in memoriam), fonte constante de inspiração.

À minha mãe, Angelita, minha maior apoiadora.

E ao meu filho, Nilo, minha motivação para ser melhor.

AGRADECIMENTOS

Vivi muitos desafios durante os últimos anos. Enquanto me dediquei à realização deste trabalho, ciclos se encerraram e outros se iniciaram. Sou profundamente grata por todos os caminhos trilhados e obstáculos superados pois os movimentos da vida me proporcionaram o crescimento necessário para chegar até aqui.

Agradeço à minha família, de modo especial, à minha mãe, que é resiliente, sábia e extremamente generosa, e me mostrou o poder da educação. Obrigada, mãe, a senhora nunca mediu esforços para me ajudar nesta jornada e nada disso seria possível sem você, tenho muito orgulho de ser sua filha!

Às amigas e amigos que me apoiaram, ouviram, acolheram e incentivaram. É maravilhoso que a vida os tenha colocado em meu caminho.

À professora Mariana, que me orientou de forma tão atenciosa e serena, por acreditar em mim e neste projeto e por ser um exemplo de profissionalismo e engajamento social. Obrigada por sua dedicação e parceria.

A todas as professoras e professores que me inspiraram e me fizeram acreditar na docência como um lugar de transformações, em especial, às/os professoras/es participantes desta pesquisa. Obrigada por acreditarem nesta proposta!

Às/aos colegas de mestrado que compartilharam alegrias, conquistas e superações, e tornaram esta jornada menos solitária.

À Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, por me conceder o Afastamento Remunerado para Estudos, permitindo assim que eu estivesse dedicada exclusivamente à pesquisa.

Às/aos estudantes que tive o privilégio de conhecer durante meu caminho na docência por serem a força motriz do meu trabalho.

E, por fim, ao Nilo, por encher minha vida de cor e sorrisos, me transformar todos os dias e compreender minhas ausências. Eu amo ser sua mãe!

*Ando devagar porque já tive pressa
E levo esse sorriso
Porque já chorei demais
Hoje me sinto mais forte
Mais feliz, quem sabe
Só levo a certeza
De que muito pouco sei
Ou nada sei
Conhecer as manhas e as manhãs
O sabor das massas e das maçãs
É preciso amor pra poder pulsar
É preciso paz pra poder sorrir
É preciso a chuva para florir
Penso que cumprir a vida
Seja simplesmente
Compreender a marcha
E ir tocando em frente
Como um velho boiadeiro
Levando a boiada
Eu vou tocando os dias
Pela longa estrada, eu vou
Estrada eu sou
Todo mundo ama um dia
Todo mundo chora
Um dia a gente chega
E no outro vai embora
Cada um de nós compõe a sua história
Cada ser em si
Carrega o dom de ser capaz
E ser feliz*

Tocando em Frente – Almir Sater

RESUMO

Este trabalho tem origem nos processos de (des)(re)construção identitária da própria pesquisadora enquanto professora de língua inglesa na rede pública do Distrito Federal. Na busca por entender seus papéis numa escola pública de região periférica do Distrito Federal, a pesquisadora convida colegas de profissão para conversas (SÜSSEKIND, PELLEGRINI, 2018) das quais emergem temas como currículo (SÜSSEKIND, 2014; SÜSSEKIND; SANTOS, 2016), (de)colonialidade (GROSFOGUEL, 2008), inglês como *Lingua Franca* (DUBOC, 2019; SIQUEIRA; PEIXOTO, 2019), e Pedagogia de Projetos (JORDÃO, 2014; ALBUQUERQUE, 2020). Fortemente pautada nos valores de coletividade e colaboração, esta pesquisa-formação (SILVESTRE, 2016) tem o objetivo de fortalecer identidades e agência docentes, contribuir para o desenvolvimento de redes de interação entre profissionais de ensino de língua inglesa no contexto da educação pública do Distrito Federal e promover reflexões acerca dos papéis das professoras de inglês na rede pública de ensino. Para tal, propõe-se um *não-curso*: uma experiência de formação de professoras de inglês decolonial, horizontalizada e colaborativa em que vivências e conversas com a *universidadescola* (SÜSSEKIND; COUBE, 2020) embasam a construção do currículo e da metodologia. As participantes dessa formação compartilham suas experiências, reflexões e questionamentos e constroem em conjunto um currículo para a própria formação continuada, além de se fortalecerem enquanto profissionais criando um espaço seguro, respeitoso e não-hierárquico de construção de conhecimento. Recusando a separação entre teoria e prática e assumindo os fazeres docentes como práxis, este estudo é um exercício de decolonialidade e um ato de esperar (FREIRE, 1992).

Palavras-chave: Formação docente. Decolonialidade. Currículo. Inglês como Lingua Franca. Esperançar

ABSTRACT

This work has its origins in the processes of the researcher's identity (de)(re)construction as an English language teacher in the public school system in Distrito Federal, Brazil. In the quest to understand her roles in a public school in a peripheral region of Distrito Federal, the researcher invites colleagues for conversations (SÜSSEKIND, PELLEGRINI, 2018) from which themes such as curriculum (SÜSSEKIND, 2014; SÜSSEKIND; SANTOS, 2016), (de)coloniality (GROSFOGUEL, 2008), English as a *Lingua Franca* (DUBOC, 2019; SIQUEIRA; PEIXOTO, 2019), and Project Pedagogy (JORDÃO, 2014; ALBUQUERQUE, 2020) emerge. Strongly based on the values of collectivity and collaboration, this research-education (SILVESTRE, 2016) aims to strengthen teachers' identities and agency, contribute to the development of interaction networks between English language teaching professionals in the context of public education in the Distrito Federal and promote reflections on the roles of English teachers in the public school system. For such purpose, a *non-course* is proposed: a decolonial, horizontalized and collaborative experience of teacher education for English teachers, in which experiences and conversations with the *universityschool* (SÜSSEKIND; COUBE, 2020) scaffold the construction of the curriculum and methodology. Participants in this teacher education experience share their experiences, reflections and questions and jointly build a curriculum for their own continuing education, in addition to strengthening themselves as professionals by creating a safe, respectful and non-hierarchical space for building knowledge. Refusing the separation between theory and practice and assuming teaching activities as a praxis, this study is an exercise in decoloniality and an act of hope (FREIRE, 1992).

Keywords: Teacher education. Decoloniality. Curriculum. English as a *Lingua Franca*. Hope

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Cartaz de divulgação do não-curso	24
Figura 2 – Nuvem de palavras do Encontro 1	34
Figura 3 – Texto para Encontro 2	35

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – número de participantes por encontro	26
Quadro 2 – duração das gravações do material empírico	31
Quadro 3 – Três abordagens para “crítico”	42
Quadro 4 – respostas ao formulário do Encontro 10	49
Quadro 5 – Programação do I EGEPLIS – Encontro 11 do não-curso	51
Quadro 6 – Slides de Oliveira (2021, Encontro 15)	93

SUMÁRIO

1. REFLEXÕES INICIAIS	12
2. PERCURSO METODOLÓGICO	20
2.1. A natureza da pesquisa	20
2.2. Concepção, divulgação e primeiro contato com as participantes	23
2.3. As participantes da pesquisa	26
2.4. Organização e registro do material empírico	30
3. CURRÍCULO	33
3.1. Nosso percurso	33
3.2. Agência, currículo e formação de professoras	56
4. (DE)COLONIALIDADE E INGLÊS COMO <i>LINGUA FRANCA</i>	60
5. PEDAGOGIA DE PROJETOS	74
5.1. Como fundamentar e iniciar um projeto?	76
5.2. Qual o lugar do conteúdo e da aula em um projeto?	78
5.3. Como é a avaliação?	81
5.4. Como engajar a comunidade escolar?	82
6. ESPERANÇAR EM TEMPOS DE CRISE	84
7. REFLEXÕES E PROVOCAÇÕES SEM FIM	91
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	102
APÊNDICE A	109
APÊNDICE B	111
APÊNDICE C	117

1. REFLEXÕES INICIAIS

A origem deste trabalho está na minha própria identidade. Minha trajetória como cidadã, educadora, mulher e mãe está intimamente ligada às inquietações que deram origem a esta pesquisa, já que as perguntas que a alavancam são primeiramente perguntas que me faço ao buscar autoconhecimento profissional, político e pessoal.

Iniciei minha jornada no campo da educação aos 17 anos de idade, quando, ainda cursando graduação em Letras-Inglês, fui contratada como instrutora de língua inglesa por um curso livre bastante reconhecido em Taguatinga, Distrito Federal. Meu caminho foi semelhante ao de muitos colegas de profissão: a princípio ministrava aulas de nível iniciante para crianças e ao longo do tempo fui experimentando níveis mais avançados, diferentes idades, diferentes objetivos de curso. Durante meus primeiros anos de experiência, trabalhei em três escolas de inglês, cada uma com suas peculiaridades, mas todas inseridas num contexto semelhante: escolas privadas – o que indica um público privilegiado socialmente – em que o objetivo de ensino final, de modo geral, é a proficiência escrita e oral dos alunos. A carga horária era de aproximadamente quatro horas semanais, as turmas eram constituídas por, em média, 10 alunos, os materiais didáticos eram produzidos nos Estados Unidos ou Europa e serviam como principal guia para o trabalho em sala de aula. Além disso, parecia ser consenso nas instituições que criar um espaço de imersão na língua alvo durante as aulas seria a melhor forma de garantir aprendizagem da língua; portanto, a abordagem comunicativa imperava e o uso da língua portuguesa era proibido para mim e para meus alunos.

A partir desse contexto comecei a construir uma compreensão de qual seria meu papel como profissional, quais poderiam ser minhas contribuições para a sociedade e, até mesmo, qual era minha vocação. Eu acreditava que ser proficiente em uma língua estrangeira significava ter seu universo ampliado e, portanto, como professora de língua inglesa, eu abria portas para meus alunos. Eu era capaz de alavancar carreiras, tornar indivíduos mais bem-sucedidos, abrir novos espaços no mercado de trabalho; ao ensinar inglês, eu acreditava estar proporcionando o desenvolvimento de uma habilidade fundamental para qualquer pessoa. Minha principal meta profissional naquele momento era assegurar o desenvolvimento linguístico de meus alunos, enquanto os mantinha motivados e encantados pela cultura dominante que se atrela à língua inglesa, cumprindo assim as promessas feitas pela instituição no ato da matrícula.

Essa percepção do que é ser professora denuncia um certo entendimento de educação, de língua e de sociedade. Eu ensinava inglês porque essa era uma língua fundamental para o sucesso profissional e acadêmico e na minha concepção era esse o objetivo da educação – que

os sujeitos alcançassem sucesso. Eu trabalhava majoritariamente com adolescentes e adultos que tinham a ambição de viajar para os Estados Unidos, a necessidade profissional e/ou acadêmica de utilizar a língua inglesa, que se viam inseridos, de alguma forma, em uma comunidade falante de inglês (PAVLENKO, 2003), e “sucesso”, para mim, significava fazer parte daquela comunidade imaginada de falantes de língua inglesa, “cidadãos do mundo”, pessoas viajadas (PAVLENKO; NORTON, 2007). Dado o contexto em que eu exercia minha profissão e talvez míope para outras questões que futuramente me chamariam a atenção, eu acreditava que esses eram, ou deveriam ser, os objetivos de todos os estudantes e, assim, acreditava também que os métodos e técnicas que utilizava para preparar minhas aulas eram os melhores e funcionariam para todos.

Eu não via a colonialidade (GROSFUGUEL, 2008; MIGNOLO; WALSH, 2018) por trás dessa noção de que sucesso significava participar daquela comunidade imaginada de falantes de língua inglesa e de que isso era algo naturalmente desejável por todos. De acordo com Andreotti (2013):

colonialidade é conceituada como um sistema que define a organização e disseminação de informações epistêmicas, morais e recursos estéticos de maneira a espelhar e reproduzir o projeto imperial da modernidade. Em outras palavras, a colonialidade garante o esquecimento da espacialidade (controle expansionista de terras), do racismo epistêmico (eliminação e subjugação da diferença) e da geopolítica da produção do conhecimento (violência epistêmica) constitutivas de modernidade. ¹ (ANDREOTTI, 2013, p.2).

Portanto, quando nos esquecemos que diversos modos de vida e epistemologias foram invisibilizados pela história através da dominação e colonização de povos inteiros e tratamos os ideais dos grupos sociais dominantes como universais, estamos reproduzindo a colonialidade que permeia nossa sociedade. Então, assumir que os objetivos de aprendizagem daquele grupo com o qual eu trabalhava seriam os objetivos de todo e qualquer grupo ou sujeito era, na minha avaliação atual, uma postura colonial.

Durante meus anos lecionando em cursos livres de inglês e construindo minha identidade como professora de língua inglesa, me envolvi profundamente com minha profissão e por anos foi o professorado o que, para mim, melhor me definiu como pessoa. Investi minha energia vital e me voltei por inteiro para minha profissão até que, aproximadamente cinco anos após o início da minha carreira, me percebi insatisfeita. Aquela imagem que eu havia construído de mim mesma já não me bastava; eu queria ser mais que “teacher”; eu precisava me conhecer,

¹ Tradução livre minha, assim como todas as traduções deste trabalho.

me redescobrir, me reinventar. Busquei o escritório de uma psicóloga, fato que marca para mim o início de uma jornada pessoal – possivelmente interminável – da qual esta pesquisa faz parte: a jornada de autoconhecimento. Enquanto passava uma hora por semana dialogando comigo mesma através das intervenções da terapeuta, fui compreendendo os motivos da minha insatisfação com a profissão que eu tanto amava e as razões pelas quais a identidade de “teacher” não contentava a amplitude do meu ser.

Woodward (2000) afirma que nossas identidades são fragmentadas, diversas e cambiantes pois “a complexidade da vida moderna exige que assumamos diferentes identidades, mas essas diferentes identidades podem estar em conflito” (WOODWARD, 2000, p.31). Num processo de autoconhecimento e compreensão de como ser mulher, preta, cidadã, entre outras identidades, afetava minha identidade docente, essa crise de identidade (HALL, 2006) desencadeou uma necessidade de mudar os rumos da minha vida profissional.

Foi assim que, em 2013, decidi prestar o concurso para a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e buscar uma nova forma de exercer a profissão que eu amava. Ao assumir o cargo de servidora pública da educação do Distrito Federal, eu desejava desempenhar meus papéis de forma crítica, vivenciando e expressando minha complexidade identitária. Com o desejo de me aventurar em mim mesma através da profissão, escolhi dentre as opções disponíveis, uma vaga em uma escola de Ensino Médio em Brazlândia; eu me aventuraria em uma comunidade nova, mas me manteria confortável trabalhando com adolescentes, a faixa etária com a qual eu me considerava mais à vontade em sala de aula.

Nessa escola, encontrei um contexto completamente novo que desafiava os conceitos que eu carregava e a minha própria identidade como professora de inglês. As diferenças eram gritantes: eu tinha turmas com trinta alunos, em média; carga horária de 90 minutos por semana em cada turma; não havia um material didático como guia; os alunos tinham variados níveis linguísticos, variados objetivos de aprendizagem, variadas motivações para estarem na escola. Eu não estava mais num contexto em que ensinar inglês era o objetivo da instituição como um todo; naquela escola, língua estrangeira não era a prioridade. Na sala dos professores, me vi bombardeada por discursos como “para que ensinar inglês ao aluno que nem ao menos sabe português?”, “tem que ensinar só o básico porque eles não acompanham o conteúdo”, “só aprende verbo *to be* o ano todo e mesmo assim não sabe”, ou ainda, “nossos alunos não têm perspectiva nenhuma de sair do Brasil, por isso não se interessam por língua estrangeira”. Após entrar em contato com os estudantes, percebi que meus novos alunos não enxergavam a possibilidade de participar da comunidade imaginada de falantes de língua inglesa, e supus que por isso não havia motivação para as aulas de inglês. Seria meu papel, então, vender-lhes o

sonho de viajar para a Disney, fazer intercâmbio, residir nos Estados Unidos? Convencê-los de que, com esforço próprio, poderiam se tornar falantes fluentes de inglês e assim ter acesso a um novo universo? Para aprender língua inglesa seria necessário ter um desejo prévio de viajar para o exterior? Seria esse o único caminho e propósito para o ensino e a aprendizagem de inglês?

Numa escola em que a diversidade era enorme e as desigualdades sociais evidentes, a fragilidade desse discurso se revelou para mim: o esforço individual dos meus alunos para aprender inglês não seria suficiente para assegurar acesso a novos espaços sociais, sendo questionável essa própria noção de que alcançar tais espaços é algo universalmente desejável (ANDREOTTI et al, 2017). Nesse processo de observar meu novo contexto de ensino, acabei por expandir não só minha visão de educação, mas de sociedade, de mundo, e de mim mesma. Essas questões que emergiram no meu contato com o ensino de inglês na escola pública reavivaram em mim inquietações como: Qual o sentido do que faço? O que me motiva a ensinar, a ensinar língua, a ensinar língua inglesa? Para quem e para quê ensino língua inglesa? Assim, percebi que o que eu realmente estava buscando entender era a minha importância no contexto daquela escola, queria saber como eu e minha disciplina poderíamos nos articular com os múltiplos saberes construídos no ambiente escolar para formar nossos alunos. Eu estava reconstruindo, a partir das demandas do meu novo universo, a minha própria identidade.

Ao buscar entender o que é ser professora de língua inglesa numa escola pública de região periférica do Distrito Federal, passei a repensar meus conceitos de educação e ensino de línguas estrangeiras, em especial a língua inglesa, língua tão colonizadora historicamente (PENNYCOOK, 1998; CANAGARAJAH, 1999), cujo ensino é majoritariamente pautado em questões metodológicas e estruturais da língua, negligenciando os aspectos políticos, sociais, culturais e inclusive identitários que atingem o aprendiz de língua estrangeira. Portanto, considero que:

[o] ensino de língua inglesa tem, neste sentido, contribuído fortemente para a colonização das mentes uma vez que não desvela os padrões de poder vigentes e nem muito menos questiona as desigualdades entre línguas, culturas e povos. Ao contrário, o foco do ensino de inglês é aprender a língua e a cultura imperiais impostas sem fazer qualquer tipo de reflexão crítica sobre as condições de produção dos discursos a respeito do ensino-aprendizagem dessa língua, sobre os papéis sociais que assumimos e deixamos de assumir e sobre a colonialidade que nos subalterniza e nos inferioriza. Passamos a ser o que não somos quando começamos a assumir o que não é nosso. Deixamos de ser. (PALHARES, 2012, p.10).

Concomitantemente às minhas reflexões diante dos desafios que ensinar inglês numa comunidade periférica e menos privilegiada socialmente, minha caminhada de autoconhecimento me levou a novos entendimentos acerca da minha mulheridade, negritude e meus papéis sociopolíticos. Ao me reconhecer parte de grupos oprimidos socialmente, passei a ver a educação como uma ferramenta de transformação social, não somente um instrumento individual para o sucesso profissional e ascensão social, mas um pilar de toda a nossa construção sociopolítica e um meio para a formação de uma sociedade mais igualitária, decolonial e justa. Para mim, a educação deve estar a serviço da coletividade pois, como afirma Martin Luther King (*apud* hooks, 2017, p. 42), “precisamos deixar de ser uma sociedade orientada para as ‘coisas’ e passar rapidamente a ser uma sociedade orientada para as ‘pessoas’”. Nesse sentido, a educação deve fugir das lógicas neoliberais de consumo, competitividade e individualismo e voltar-se para as necessidades da sociedade como um todo, visando a formação de uma sociedade em que a organização dos espaços de privilégio é questionada e reformulada. Assim, passei a enxergar que meu papel ia além de ensinar as estruturas da língua inglesa; como professora, eu era, sobretudo, agente de justiça social (ZEICHNER, 2008; VILLEGAS; LUCAS, 2002).

Este trabalho se insere, então, no contexto das minhas inquietações pessoais como professora e pessoa política e se propõe a olhar para questões de identidade, educação crítica, decolonialidade e ensino de língua inglesa de um ponto de vista socioculturalmente situado (VIEIRA-ABRAHÃO, 2012), valorizando vozes locais. Não poderia, portanto, negligenciar o que é, potencialmente, o acontecimento de maior impacto social do século XXI: a pandemia provocada pelo coronavírus COVID-19. Apenas três meses após o aparecimento do vírus na China, em dezembro de 2019, a OMS (Organização Mundial de Saúde) decretou pandemia e recomendou aos países ação urgente e assertiva. O Brasil, entretanto, não obteve sucesso em impedir a rápida disseminação do vírus e garantir atendimento adequado aos pacientes em quadro suspeito e, em novembro de 2021, registrou mais de 21.000.000 de casos confirmados da doença e mais de 600.000 casos de óbito², denunciando assim a ineficácia das ações do governo federal.

A pandemia não evidencia apenas o despreparo de governos e sistemas de saúde; ela revela de forma brutal como nossas estruturas sociopolíticas são frágeis e nos convida a olhar criticamente para a constituição da nossa sociedade, buscando refletir acerca da sustentabilidade

² Dados disponíveis pelos portais: <https://covid.saude.gov.br/> e <https://covid19.who.int/>.

dos modos de vida dominantes. Para Santos (2020), “a ideia conservadora de que não há alternativa ao modo de vida imposto pelo hipercapitalismo em que vivemos cai por terra” quando, diante da pandemia, nos encontramos em situação de quarentena e isolamento social e reinventamos os modos de consumo, trabalho, interação. Para esse pensador, a pandemia agrava a situação de crise em que a população mundial se encontra desde que os ideais neoliberais se tornaram dominantes e sujeitaram a humanidade a uma existência guiada pela lógica do setor financeiro (SANTOS, 2020).

Se os caminhos para combater a tragédia que esse vírus representa para a humanidade estão na mudança dos padrões de consumo e do mundo artificial criado por nós, como sugere Krenak (2020), é preciso que nos reinventemos como indivíduos e como coletividade. Essa necessidade de reinvenção, juntamente com as possibilidades de existir no mundo que se apresentam diante do contexto da pandemia demonstram que “no admirável mundo novo das oportunidades fugazes e das seguranças frágeis, as identidades ao estilo antigo, rígidas e inegociáveis, simplesmente não funcionam” (BAUMAN, 2005, p. 33). Isso reforça a necessidade de que os sujeitos que constituem o sistema educacional reflitam sobre os rumos que desejamos tomar como sociedade, o papel da educação, a função dos professores, nossa posição política e, conseqüentemente, nossas identidades. Portanto, esse contexto pandêmico em que refletimos sobre nossas organizações, instituições e estruturas sociopolíticas é também um cenário propício para a discussão das identidades docentes e se torna ponto importante no desenvolvimento deste trabalho.

Esta pesquisa, reitero, faz parte da minha (re)construção identitária como professora de inglês e pessoa política. Para além do meu interesse pessoal, meu objetivo também é propor, às participantes e professoras de inglês que leiam este trabalho, questões para reflexão acerca de seu papel de resistência, sua identidade docente, práxis e responsabilidade social enquanto cidadãs e educadoras críticas. Destaco que a partir de agora priorizo o uso do gênero feminino na linguagem ao longo do texto como forma de marcar a presença majoritária das mulheres entre as participantes desta pesquisa além de reforçar um posicionamento feminista.

Menezes de Souza (2011a) defende que, neste mundo globalizado e rizomático, professoras são cada vez mais responsáveis por sua atuação profissional e afirma:

Nós precisamos abrir os olhos para o fato de que estamos perante novas formas de aprender e ensinar, perante uma forma diferente de se relacionar: hoje em dia as pessoas se relacionam sem se ver, através das várias formas de comunicação digital. (MENEZES DE SOUZA, 2011a, p. 283).

Essa afirmativa se torna ainda mais relevante ao pensarmos no cenário da pandemia e nas suas implicações para a educação. O mesmo pensador explica ainda que as complexidades do trabalho docente atualmente não decorrem do mundo globalizado, mas estão, sobretudo, dentro de nós mesmas. Para ele as complexidades das relações no século XXI são resultado da fragmentação das nossas identidades (WOODWARD, 2000):

A complexidade desse mundo de hoje não está lá fora, está aqui dentro de cada um de nós. Só que continuamos com a ilusão de que “eu sou eu”, de que é preciso ser coerente comigo mesmo...O que isso significa? Esse “migo” comigo, que “migo” é? É o do “eu” como pai de alguém, “eu” como filho de alguém, qual “eu” sou “eu”? Se conseguirmos entender essas complexidades e como elas nos constituem, poderemos compreender como elas constituem nossas comunidades, as comunidades de nossos aprendizes, as comunidades que produzem novas formas de saber, e aí sim poderemos pensar em como essa relação vai afetar nossa sala de aula, como isso tudo reflete no processo de ensinar e aprender. (MENEZES DE SOUZA, 2011a, p. 285).

Portanto, se torna clara a necessidade de diálogos situados, localizados e contextualizados entre professoras para que cheguemos a novos entendimentos acerca de quem somos, como nos posicionamos e o que fazemos. É nesse sentido que as discussões propostas neste trabalho podem contribuir para uma formação docente mais crítica e condizente com as demandas da educação na sociedade atual.

É importante aqui ressaltar que, como nota Canagarajah (1996 *apud* NORTON; EARLY, 2011), a subjetividade da pesquisadora afeta a forma como a pesquisa e seus resultados se constituem, assim como a própria pesquisa afeta a subjetividade da pesquisadora. A partir desse entendimento e sabendo que as identidades se constroem na alteridade (WOODWARD, 2000), assumo que neutralidade não é uma possibilidade para este trabalho e me coloco também como participante do processo de geração de material empírico. Assim, me proponho a dialogar com minhas colegas de profissão, 13 participantes desta pesquisa, para melhor entender como nós enxergamos nosso papel como educadoras, visando responder a seguinte pergunta de pesquisa:

- 1) Como entendemos nosso lugar na educação pública?

Ressalto, no entanto, que assim como eu me transformei através da pesquisa também ela própria se transforma no percurso de pesquisar. Isso significa que, embora os objetivos e perguntas de pesquisa tenham sido planejados anteriormente ao seu desenvolvimento, no curso deste trabalho, o objetivo desta pesquisa foi resignificado e novas perguntas surgem; a busca por respostas à pergunta postulada motiva discussões como:

- 2) O que mobiliza nosso trabalho docente?

3) Qual a importância das redes de interação entre professoras de inglês?

Meu encontro com as professoras participantes não permitiu apenas falar sobre como enxergamos nosso papel, mas foi, sobretudo, criador de relações que me mobilizam na escrita desta dissertação e em minhas futuras ações em sala de aula. O objetivo deste trabalho é fortalecer identidades e agência docentes, contribuir para o desenvolvimento de redes de interação entre profissionais de ensino de língua inglesa no contexto da educação pública do Distrito Federal e promover reflexões acerca dos papéis das professoras de inglês na rede pública de ensino.

Na esperança de que este trabalho permaneça vivo e gerando frutos, ressalto que a leitura é um processo ativo de ressignificações daquilo que está escrito e “tanto o autor quanto o leitor são produtores de textos e produtores/construtores de significação através da linguagem” (MENEZES DE SOUZA, 2011b). Assim, reforço que os entendimentos apresentados neste trabalho são tão provisórios quanto a própria natureza dos temas abordados e por isso convido as leitoras a dialogar comigo no decorrer dos próximos capítulos.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

2.1. A natureza da pesquisa

As escolhas metodológicas que encaminham uma pesquisa são orientadas pelo tipo de problema postulado, os objetivos e interesses da pesquisa (MARTINS, 2004). Para Leffa (2001), a Linguística Aplicada (LA) é especialista na diversidade: sendo seu campo de estudo a língua em uso, e sendo os usos da língua múltiplos e em constante movimento, a LA estaria constantemente se especializando em compreender as diversidades. Motta-Roth *et al* (2016, p. 18) argumentam que “a LA no Brasil se apresenta como um campo que rompe barreiras disciplinares para dar conta da complexidade de seu objeto de estudo” e, portanto, é compreendida aqui como *INdisciplina* que se movimenta em direção a um fazer científico que pressupõe controvérsias, conflitos e ambiguidades como características fundacionais da produção de conhecimento (MOTTA-ROTH; SELBACH; FLORENCIO, 2016). Destaco minha identificação com a Linguística Aplicada Crítica, que de acordo com Pennycook (2001) pode ser mais bem compreendida a partir de um olhar para seus interesses, que incluem, por exemplo, a noção de práxis como uma forma de ir além de uma relação dicotômica entre teoria e prática; as micro relações da linguística aplicada às macro relações da sociedade; o questionamento constante de pressupostos. Para o autor, a Linguística Aplicada Crítica é uma área de estudo responsável por

encontrar maneiras de mapear relações micro e macro, formas de compreender uma relação entre conceitos de sociedade, ideologia, capitalismo global, colonialismo, educação, gênero, racismo, sexualidade, classe e situações de sala de aula, traduções, conversas, gêneros, aquisição de uma segunda língua, textos midiáticos (PENNYCOOK, 2001, p. 5).

Nesse sentido, é possível afirmar que a Linguística Aplicada Crítica é uma vertente de estudo questionadora, transgressora e politizada, frequentemente engajada no combate às desigualdades sociais (PENNYCOOK, 2001; MOTTA-ROTH; SELBACH; FLORENCIO, 2016). Com base nisso, acredito que a abordagem qualitativa (DENZIN; LINCOLN, 2013) e interpretativista (MOITA LOPES, 1994) seja um caminho possível e adequado para este trabalho, que se situa no escopo da Linguística Aplicada Crítica.

A pesquisa qualitativa encontra aporte nas ciências sociais e, de acordo com Martins (2004), é marcada pela flexibilidade, especialmente no que diz respeito às técnicas utilizadas para coleta de dados ou, em termos mais condizentes com a proposta deste estudo, a geração de material empírico. Essa abordagem de pesquisa desestabiliza os preceitos da neutralidade e da

busca pela verdade; em vez disso, se alinha à noção de que a produção de conhecimentos na contemporaneidade se beneficia dos conflitos e da diversidade (SILVESTRE, 2016). Ressalto também o caráter interpretativista (MOITA LOPES, 1994) da análise de material empírico, que se fundamenta no entendimento de que os significados que caracterizam o mundo social são construídos pelo ser humano “que interpreta e re-interpreta o mundo a sua volta, fazendo, assim, com que não haja uma realidade única, mas várias realidades” (MOITA LOPES, 1994, p. 331).

Para Denzin e Lincoln (2013), a pesquisadora qualitativa exerce uma função de *bricoleur*. Com essa metáfora de bricolagem, o autor e a autora buscam explicar como a abordagem qualitativa de pesquisa é eclética e multidisciplinar. Dessa forma, como pesquisadora *bricoleur*, me proponho a reunir disciplinas, metodologias e teorias adequadas para o contexto pesquisado, sem o compromisso com um único cânone metodológico específico (SILVESTRE, 2016). Nesse sentido, os caminhos metodológicos que essa pesquisa percorre permanecem em movimento durante sua realização e as análises e conclusões a serem apresentadas não têm a pretensão de ser definitivas.

Acredito que no desenrolar de uma pesquisa em Linguística Aplicada Crítica, implicada com questões sociais e identitárias, as identidades das envolvidas (pesquisadora, participantes e leitores) dialogam, se descontroem e reconstroem (NORTON; EARLY, 2011). Com base nisso, busco assumir nesta pesquisa um posicionamento não hierárquico diante das participantes, visando à construção de diálogos e relações menos desiguais entre universidade e escola, pesquisadora e professoras.

Assim como Silvestre (2016, p. 21), “[t]enho acreditado na importância de movimentos de mudança que advêm da esfera local e se tornam possíveis a partir do autoquestionamento constante sobre o papel social e não apenas científico de nossas próprias pesquisas”. Portanto, este estudo se compromete com a formação das professoras de inglês que dele participam e objetiva fomentar reflexão sobre as funções sociais da professora de inglês e do próprio ensino de línguas na educação pública do DF, além de fortalecer as identidades docentes das envolvidas.

Embora a redação do texto seja responsabilidade minha, o desenvolvimento da pesquisa em si depende da implicação das participantes, que, nesse sentido, são também autoras dos conhecimentos construídos aqui. Por essa razão, opto por apresentar o material empírico em formato semelhante às referências teóricas que compõem o corpo deste texto, assim, a leitora encontrará os sobrenomes reais das participantes – com exceção de três professoras que escolheram assumir pseudônimos – como um caminho para a valorização dos saberes dos sujeitos que contribuem com este trabalho. Reconheço que essa não é a forma tradicional de

apresentar o material empírico, porém encaro essa escolha como um modo de desestabilizar as hierarquias entre teoria e prática e reforçar meu desejo de horizontalizar os saberes e as relações humanas (SILVESTRE, 2016; BORELLI, 2018). Por essa mesma razão, uma versão preliminar deste texto foi enviada às participantes uma semana antes do envio à banca de avaliação e o *feedback* das participantes. Concordo com meu colega de profissão, que afirma: “Às vezes a gente não escreveu nenhum livro, mas isso não quer dizer que algum de nós não seja um teórico, produtor de conhecimento, dono de uma grande revolução. A gente faz isso dentro da sala de aula e ninguém vê” (SALES, 2021, Encontro 8). Essa construção textual em que visuo colocar material empírico e referencial teórico em diálogo é um exercício de decolonialidade na produção acadêmica e, como tal, falhas são esperadas. No entanto, ressalto que as reflexões das participantes direcionam os temas discutidos, de modo que as falas das professoras são a base sobre a qual busco construir as ideias e argumentos apresentados neste texto. Para mim, o referencial teórico tem a função de somar e enriquecer as falas das participantes de modo que a voz das professoras ganhe ainda mais força pela fundamentação teórica.

As escolhas metodológicas deste trabalho também se embasam na noção de metodologias colaborativas não extrativistas (SANTOS, 2017; SÜSSEKIND; PELLEGRINI, 2018). Santos (2017) questiona a pesquisa qualitativa que produz conhecimentos “sobre” pessoas, comunidades e, assim, as transforma em objetos. Para o autor, é preciso buscar produzir conhecimentos “com”, reconhecendo e valorizando os saberes dos sujeitos investigados. Nesse sentido, para ele, as pesquisas qualitativas são frequentemente extrativistas, pois os pesquisadores extraem informações de pessoas, grupos ou comunidades, mas não lhes reconhecem autoria dos saberes, reproduzindo assim uma lógica colonial. A proposta de buscar metodologias não extrativistas (SANTOS, 2017) significa

pensar a pesquisa como uma ‘co-criação’ para a produção de conhecimentos ‘co-labor-ativos’, assim como a intervenção no mundo uma ‘co-responsabilidade’ decorrente do trabalho conjunto, um ‘co-laborar’ de natureza simultaneamente ética, política, epistemológica (FASANELLO; NUNES; PORTO, 2018).

Dessa forma, direcionada pelo desejo de co-laborar com minhas colegas de profissão, horizontalizando as relações e co-criando a nossa própria jornada ao longo desta pesquisa, proponho uma experiência de formação continuada amplamente baseada em conversas entre *universidadescola* (SÜSSEKIND, PELLEGRINI, 2018; SÜSSEKIND; COUBE, 2020). Neste trabalho adoto a conversa como metodologia de pesquisa embasada na noção de que

a conversa é uma metodologia que considera o acontecimento e a ordinariade em suas potências e possibilidades quando enfrenta as obsessões pela estrutura, pela escritura e pelo decifrar. Nessa defesa, sugerimos que na formação e também na pesquisa, os conhecimentos criados não podem anular as experiências, as historicidades, as subjetividades, as localidades, os dissensos sob risco de praticarem e multiplicarem os epistemicídios do Norte (SÜSSEKIND; COUBE, 2020).

2.2. Concepção, divulgação e primeiro contato com as participantes

Como professora de inglês da SEDF, eu ansiava por conversas horizontalizadas com meus pares e desejava construir uma pesquisa ancorada na realidade das vivências cotidianas das professoras de inglês das escolas públicas do DF; não me sentia confortável com a ideia de ofertar um curso e, potencialmente, reforçar hierarquias e dicotomias entre universidade e escola (BORELLI, 2018; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2020). Meu primeiro passo foi criar um grupo no *WhatsApp* para tentar unir professoras de inglês do DF e assim, talvez, mobilizar um grupo de forma mais espontânea. No entanto, poucas foram as professoras que ingressaram no grupo, que tinha a intenção de estabelecer uma rede de conexão entre professoras de inglês do DF. Assim, ciente das dificuldades para a mobilização de professoras e dos desafios das iniciativas decoloniais na formação docente (PESSOA; SILVESTRE; BORELLI, 2019), compreendi que seria importante oferecer certificação para reconhecimento dessa experiência de pesquisa como formação continuada por parte das instituições que empregam as participantes. Por isso, estabelecemos uma carga horária de 60 horas/aula, distribuídas em 15 encontros síncronos, cada um com duração de duas horas, e atividades assíncronas, como leituras e produções multimodais. Dessa forma, propusemos uma espécie de curso; no entanto, o desejo de evitar a reprodução da educação bancária (FREIRE, 1987) e de promover uma experiência de formação de professores baseada em verdadeiras relações humanas, em que colaboração, escuta sensível e conversas fossem fatores primordiais para a construção do currículo me levou a procurar alternativas, inovações a essa nomenclatura e assim, em conversas com Mastrella-de-Andrade (2021), criamos um não-curso, nome que adoto para definir essa experiência de formação continuada de professores que se pretende colaborativa e menos hierárquica do que os cursos tradicionais de formação pois, como já afirmado, não era meu desejo ministrar um curso nos termos tradicionais – com currículo, metodologia de ensino e de avaliação pré-definidos. A motivação para a criação do não-curso foi a pesquisa; entretanto, alinhada à noção de pesquisa não-extrativista, ressalto que ela não é um fim em si mesma e, portanto, o não-curso tem alcance além deste trabalho, de modo que a oferta foi aberta a todas as professoras de inglês que atuam, já atuaram ou têm o interesse em atuar na rede pública de

ensino do Distrito Federal e a participação no não-curso não esteve atrelada à participação direta nesta pesquisa. Assim, o não-curso objetiva fortalecer identidades, estabelecer redes de conexão e contribuir para o desenvolvimento de agência entre profissionais de ensino de língua inglesa no contexto da educação pública do Distrito Federal.

A divulgação dessa proposta foi toda feita pela Internet. Criei um panfleto virtual que distribuí, a partir do dia 25 de fevereiro de 2021, em grupos de *WhatsApp*; solicitei a algumas colegas que também repassassem em seus grupos da Secretaria de Educação do Distrito Federal e/ou em suas páginas do *Instagram*.

Figura 1 – cartaz de divulgação do não-curso



Fonte: autoria própria, 2021

Conforme descrito no cartaz de divulgação, as inscrições foram feitas por e-mail. Preferi solicitar aos interessados que enviassem um e-mail em vez de preencher um formulário, por exemplo, porque desejava que as inscrições já fossem feitas de forma pouco mecanizada e mais humana, foi um modo que encontrei de iniciar relações desde o primeiro contato com as participantes. Já no primeiro dia de inscrições recebi dez e-mails, os quais respondi com o seguinte texto:

Olá, [nome da pessoa interessada]!

Meu nome é Iara Teixeira de Araújo e eu sou professora de inglês desde 2008, atuei em cursos livres de idiomas e atualmente sou funcionária da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Sou completamente apaixonada pelo que faço, mas ao longo dos anos já me senti muito solitária, já achei que minha prática não tinha sentido, já pensei em desistir. Por isso, é uma alegria encontrar colegas de profissão interessados em protagonizar sua própria formação docente através do compartilhamento de vivências. Esta experiência de formação docente, que desenvolvo em conjunto com a Profa. Dra. Mariana Mastrella-de-Andrade, tem o intuito de fortalecer identidades e contribuir para o desenvolvimento de agência entre profissionais de ensino de língua inglesa no contexto da educação pública do Distrito Federal. Fundamentada em preceitos de decolonialidade, pedagogia crítica e formação de professores para justiça social, esta não será uma proposta de curso, no sentido tradicional da palavra. Esta é, portanto, uma proposta de não-curso: uma experiência de formação docente pouco (ou nada) hierarquizada e muito colaborativa. Pretendemos discutir questões relativas aos processos de formação e aos contextos profissionais das/os participantes no intuito de melhor compreender nosso papel como professores de inglês, visando entender nossas possibilidades de agência diante dos desafios inerentes às desigualdades sociais e às injustiças históricas que formam os sistemas socioculturais em que nos inserimos. Este não-curso é, na realidade, uma experiência nova para todos nós. Construiremos todo o currículo juntos; com base nas vozes e interesses das/os participantes, poderão ser feitas leituras, debates, produções escritas e multimodais, entre outras atividades. Esperamos que ao final deste não-curso, todos os envolvidos se sintam mais fortalecidos, motivados e engajados no exercício de sua profissão.

Assim, para efetivar sua inscrição e iniciar nossos diálogos, gostaria que você respondesse este e-mail com algumas informações:

Nome completo:

Local de atuação profissional:

Faixa etária dos seus alunos:

O que atraiu seu interesse nesta proposta?

O que você espera alcançar ao final deste não-curso?

Nossos encontros acontecerão pelo Google Meet, nas sextas-feiras das 16h às 18h, a partir do dia 19/03/2021 e serão gravados. Ao todo teremos quinze encontros, totalizando uma carga de 30h síncronas, além disso, faremos atividades diversas, como leituras e produções multimodais, de acordo com o interesse do grupo, acrescentando assim 30h assíncronas.

Nosso primeiro encontro é hoje, acesse pelo link <https://meet.google.com/epv-ggnz-hej>

Te aguardo às 16h!

Te convido também a entrar no grupo de Whatsapp pelo link <https://chat.whatsapp.com/JPl1CJTpDmiLf4DMn04juv>

Para quaisquer dúvidas, questionamentos, críticas ou sugestões, me coloco à disposição através deste canal.

Atenciosamente,

Iara Teixeira

Até o final do período de inscrições eu havia recebido e-mail de 30 pessoas interessadas, sendo que 24 responderam ao meu primeiro contato, confirmando suas inscrições. Dezesete pessoas participaram do primeiro encontro; ao longo do não-curso, no entanto, houve evasão. A presença pode ser mais bem observada na tabela abaixo:

Quadro 1 – número de participantes por encontro

Encontro (data)	Número de participantes
Encontro 1 (19/03/2021)	17
Encontro 2 (26/03/2021)	15
Encontro 3 (09/04/2021)	12
Encontro 4 (16/04/2021)	09
Encontro 5 (23/04/2021)	11
Encontro 6 (30/04/2021)	08
Encontro 7 (07/05/2021)	08
Encontro 8 (14/05/2021)	08
Encontro 9 (21/05/2021)	07
Encontro 10 (28/05/2021)	06
Encontro 11 (11/06/2021)	08
Encontro 12 (18/06/2021)	07
Encontro 13 (25/06/2021)	06
Encontro 14 (02/07/2021)	07
Encontro 15 (09/07/2021)	07

Fonte: autoria própria, 2021

Esclareci no primeiro encontro que o não-curso faz parte da minha jornada no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília e ressaltai que a participação em minha pesquisa não seria mandatória, embora acredite na pesquisa como instrumento importante na formação docente, capaz de influenciar positivamente na motivação e entusiasmo em relação ao ensino (ZEICHNER; DINIZ-PEREIRA, 2005). Assim, 13 participantes concordaram em participar deste trabalho assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual também solicito a utilização dos nomes verdadeiros.

2.3. As participantes da pesquisa

Em meu primeiro contato por e-mail com as colegas que colaboram neste trabalho, solicitei as seguintes informações:

- Nome completo:
- Local de atuação profissional:
- Faixa etária dos seus alunos:
- O que atraiu seu interesse nesta proposta?
- O que você espera alcançar ao final deste não-curso?

Não pensei naquele momento em criar perfil identitário do grupo conforme a proposta do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) porque desejava, de alguma forma, reproduzir os encontros reais que acontecem no cotidiano da sala dos professores. Temia que aplicando questionários desse tipo tornaria as relações menos fluidas e naturais. Reconheço, no entanto, que mais informações poderiam ser enriquecedoras para este texto. Convencida de que criamos relações verdadeiras nessa experiência de formação, me proponho a apresentar as 13 participantes³ que assinaram o Termo de Consentimento, de acordo com as informações dadas no primeiro contato por e-mail além de algumas outras informações dadas ao longo do não-curso.

1. Ana⁴ é mãe e tem 37 anos de idade, atua na área da educação há 18 anos. Trabalhou com língua inglesa no Ensino Infantil por grande parte de sua carreira, e atualmente reside em Pirenópolis - GO. Além da graduação em Letras-Inglês, possui graduação em Pedagogia e Mestrado em Educação, linguagens e tecnologias pela UEG. Ela escreve em resposta ao meu primeiro e-mail “Adorei o nome “não-curso” no cartaz de divulgação. Pensei: nossa, que decolonial isso! Vou conferir (e não é que era mesmo!). Além disso, desejo melhorar minha práxis pedagógica”. Ao final do não-curso ela espera “aprender coisas novas, ressignificar as antigas, compartilhar”. Ana revela que não concluiu o não-curso pois sentiu necessidade de buscar auxílio psicoterapêutico e não foi possível para ela conciliar o horário dos encontros com o horário das sessões de psicologia.

2. Elber Alves Sales tem 39 anos de idade, atua na área da educação há 16 anos. Reside no Distrito Federal e trabalha atualmente no Centro Municipal de Línguas do Valparaíso de Goiás. Além da graduação em Letras-Inglês, possui graduação em Pedagogia. Ele se identifica como um profissional apaixonado pela língua inglesa e expressa sua sensibilidade e subjetividades em seu fazer docente. Ele foi um dos colegas que concluiu o não-curso e demonstrou interesse em seguir seus estudos acadêmicos após essa experiência de formação.

3. Kate Elen Silvério Lopes atua no Centro de Línguas do Recanto das Emas. Quando perguntada sobre o que lhe atraiu interesse nesta proposta ela diz: “Este não-curso me chamou a atenção pelo título e pelo uso do termo “não-curso”, o que me causou grande curiosidade. Além disso, por ter a professora Mariana Mastrella-de-Andrade como uma das organizadoras, visto que já conheço alguns de seus trabalhos”. Sobre o que deseja alcançar ao

³ Reitero que a escolha pela marcação de gênero feminina neste texto reforça uma postura feminista e de valorização da presença das mulheres não só no recorte do não-curso mas em toda a área da educação. É importante explicar que há, entre as participantes, a presença de 2 homens.

⁴ Ana, Mel e Silva são pseudônimos. Essas três participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, mas não autorizaram o uso de seus nomes verdadeiros.

final do não-curso, ela relata: “Espero encontrar pessoas com quem possa compartilhar minhas reflexões acerca do trabalho do professor de Inglês na contemporaneidade. Tenho a impressão de que nosso papel muda e/ou precisa acompanhar as demandas da sociedade”. Lopes participou de cinco encontros.

4. Laíse de Souza Santos tem 28 anos, é mãe e atua na área da educação há 5 anos. Atualmente trabalha no CED 08 do Gama. Possui graduação em Letras-Inglês e em Línguas Estrangeiras Aplicadas ao Multilinguismo e à Sociedade da Informação; além disso, possui pós-graduação lato sensu em Metodologia do Ensino de Inglês como Língua Estrangeira. Ela conta que “a possibilidade de estar em contato com outros professores e manter uma reflexão crítica sobre a [sua] prática pedagógica” foi o que a atraiu na proposta do não-curso e que espera “enriquecer o [seu] repertório teórico e prático em relação ao ensino de inglês, fortalecendo, construindo e ressignificando [sua] identidade docente”. Ela concluiu o não-curso.

5. Laura Giovana Cordeiro da Conceição tem 45 anos e atua na área da educação há 22 anos. Além da graduação em Letras, é bacharel em Direito e pós-graduada em Metodologia do Ensino em Língua Inglesa. Atualmente trabalha no CEF 33 de Ceilândia e está afastada da sala de aula, atuando na sala de leitura. Ela conta que seu desejo no não-curso é “ver ideias, pensamentos e ações de outras professoras de Língua Inglesa e como está sendo o trabalho delas, trocar experiências pois já não atuo em sala de aula”. Conceição foi uma das participantes que concluiu o não-curso.

6. Laura Nunes Pinto tem 35 anos, atua na área da educação há 15 anos. Durante o não-curso, comemoramos sua aprovação no processo de seleção para Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília. Quando perguntada sobre o que a atraiu na proposta do não-curso, ela conta: “Me atraiu o nome do curso (a chamada) para que de uma forma não tradicional possamos trocar ideias sobre as nossas percepções no ensino de línguas, principalmente em um contexto de escolas estaduais”. A respeito de suas expectativas essa experiência de formação ela diz: “Eu espero que ao final deste não-curso eu possa aumentar minha bagagem cultural, não somente acerca do tema “identidades” (que muito me interessa), mas também acerca das leituras e produções multimodais sobre o fazer docente”. Nunes, como a referencio ao longo do texto, concluiu o não-curso.

7. Marcelo Araújo de Sales Aguiar possui formação em Letras-tradução, área em que conquistou o título de Mestre. Trabalha no Centro de Ensino Fundamental 01 do Núcleo Bandeirante e se atraiu pela proposta do não-curso por ver “possibilidade de uma formação continuada em um curso cuja proposta é diferenciada”. Ele conta que espera “insights para

trabalhar melhor como educador, explorando melhor as questões identitárias”. Aguiar concluiu o não-curso.

8. Marcia Alves de Carvalho tem 40 anos, atua na educação há 10 anos e possui graduação em Letras e em Pedagogia, além de Pós-graduação lato sensu em Revisão de textos e em Metodologia do ensino de língua inglesa. Trabalha no Centro de Ensino Fundamental 412 da Samambaia. Quando perguntada sobre o que atraiu seu interesse na proposta, responde: “Não vejo espaços para discussão dos professores de língua inglesa. O professor de língua inglesa ainda precisa enfrentar outros desafios para ser aceito e respeitado em sala de aula, a começar pela famosa frase: “inglês não reprova”. Quando ouço um comentário desses, reproduzido desde quando eu estava no ensino fundamental, chego à conclusão de que há algo de muito errado no sistema educacional e precisamos elucidar tal situação para reafirmar a necessidade de um trabalho diferenciado nas aulas de língua inglesa. Os alunos parecem não buscar identificações e afinidades com o conteúdo das disciplinas, e se dedicam mais para não repetirem o ano do que por interesse em aprender e apreender o conhecimento. Em muitas situações, o professor precisa mostrar o valor de sua disciplina no mundo globalizado em que vivemos, defendê-la com argumentos e exemplos reais do cenário econômico, salientar as oportunidades que esse conhecimento gera e não aceitar que atribuam uma importância secundária à disciplina”. Já em resposta à pergunta “O que você espera alcançar ao final deste não-curso?” ela diz: “Espero que haja mais espaços para que nós professores de inglês possamos discutir, refletir sobre a nossa prática pedagógica e após as discussões consigamos melhores resultados na atuação docente, novas possibilidades de atividades, atitudes inovadoras e procedimentos para que o aprendizado da língua inglesa se torne mais significativo e prazeroso ao aluno”. Carvalho concluiu o não-curso.

9. Mel trabalha no Centro Interescolar de Línguas de Sobradinho. Quando perguntada sobre o que atraiu seu interesse na proposta, responde: “Poder compartilhar experiências e vivências com outras pessoas”. Já em resposta à pergunta “O que você espera alcançar ao final deste não-curso?” ela diz: “Espero ressignificar minha prática e aprender mais sobre teorias. Também espero encontrar nas experiências de outras colegas aquilo que ainda sinto falta na minha prática”. Ela participou de apenas três dos nossos encontros.

10. Rafaela do Carmo Oliveira tem 40 anos de idade, trabalha na educação há 14 anos e possuiu pós-graduação Lato Sensu em Ensino de Língua Inglesa e Uso de Novas Tecnologias. Ela é mãe e se encontrava ainda em licença maternidade no início do não-curso. Atua no Centro Interescolar de Línguas do Recanto das Emas; quando perguntada sobre o que atraiu seu interesse na proposta, conta que “A palavra identitária me chamou atenção. Refletir

sobre a minha identidade como professora de línguas”. Em relação ao que espera alcançar ao final da experiência, responde: “Fortalecer o meu eu professora”. Oliveira concluiu o não-curso.

11. Raquel Martins trabalha no Centro Interescolar de Línguas de Sobradinho. Quando perguntada sobre o que atraiu seu interesse na proposta, responde: “Acredito que o professor de línguas é muito frequentemente colocado como um ser não crítico, porque existe a tentativa de arrancar o componente crítico do ensino de Língua estrangeira. Falar, portanto, da identidade desse professor é fundamental para que possamos ter um ensino que visa mais do que adquirir uma habilidade”. Já em resposta à pergunta “O que você espera alcançar ao final deste não-curso?” ela diz: “Pretendo aprender sobre o ensino de inglês através do encontro com outros professores, questionar minhas posições sobre ensino e aquisição. Espero, talvez, sair com mais ideias de como atuar para uma formação crítica dos meus alunos”. Ela participou de apenas três dos nossos encontros.

12. Silva trabalha no Centro Interescolar de Línguas do Recanto das Emas. Quando perguntada sobre o que atraiu seu interesse na proposta, responde: “Conheci as duas formadoras em reuniões realizadas às sextas no ano passado. Infelizmente não consegui dar continuidade à época, mas me interessei por esta oportunidade por ter gostado muito de todas as contribuições de ambas nos encontros em que participei.”. Já em resposta à pergunta “O que você espera alcançar ao final deste não-curso?” ela diz: “Espero ter uma visão renovada do meu processo de ensino e das diversas ramificações da minha atuação”. Ela participou de oito dos nossos encontros e compartilhou diversas vivências conosco.

13. Wanda Moreira da Luz é professora contratada da Secretaria de Educação. Em resposta à pergunta “O que atraiu seu interesse nesta proposta?”, ela responde: “Título do curso não-formação, troca de experiências”. Acerca das expectativas para essa experiência de formação, ela diz: “Eu espero ao final desse curso ter aprendido e acrescentado na minha vida como professora novas ideias e maneiras de demonstrar ao meu aluno que ele é capaz de aprender uma língua estrangeira”. Ela participou de cinco encontros.

2.4. Organização e registro do material empírico

Com base nos entendimentos discutidos e na experiência vivida, ressalto que este trabalho se caracteriza como uma pesquisa-formação, “devido a essa peculiaridade híbrida de investigação e formação docente ocorrendo simultaneamente, especialmente no período de construção do material empírico” (SILVESTRE, 2016, p. 28). Sales (2021, encontro 15) relata que essa experiência, para ele, foi “mais do que um curso. Eu usaria um neologismo, foi um

transcurso”. Pensando sobre os sentidos do prefixo “trans”, sugerido por meu colega no nosso último encontro, entendo que essa experiência de formação cumpriu o objetivo de transgredir a educação bancária e foi, nesse sentido, uma iniciativa decolonial de sucesso na formação dos professores participantes.

Os encontros ocorreram via *Google Meet*, utilizando minha conta da Secretaria de Educação; assim, pude iniciar as reuniões e gravá-las na própria plataforma *Google*. O material empírico para esta pesquisa foi gerado a partir das gravações e das minhas anotações ao longo dos encontros, que incluem minhas próprias emoções e percepções dos movimentos feitos nesta experiência de formação. Na tabela abaixo apresento a duração das gravações que compõem o material de análise deste trabalho.

Quadro 2 – duração das gravações do material empírico

Data	Duração da(s) gravação(ões)	Observações
Encontro 1 (19/03/2021)	1h36m24s 41m50s 55m14s 39m46s 33m03s 33m20s	Neste encontro utilizamos o recurso <i>breakout rooms</i> , em que o grupo foi dividido em subgrupos. Por isso foram geradas 6 gravações, sendo a primeira a sala principal e as seguintes as salas em os subgrupos dialogaram.
Encontro 2 (26/03/2021)	1h58m04s	
Encontro 3 (09/04/2021)	1h53m57s 34m02s 36m23s 35m42s 34m40s	Neste encontro utilizamos o recurso <i>breakout rooms</i> , em que o grupo foi dividido em subgrupos. Por isso foram geradas 5 gravações, sendo a primeira a sala principal e as seguintes as salas em os subgrupos dialogaram.
Encontro 4 (16/04/2021)	02h11m07s	
Encontro 5 (23/04/2021)	02h04m39s	
Encontro 6 (30/04/2021)	01h52m32s	
Encontro 7 (07/05/2021)	02h00m46s	
Encontro 8 (14/05/2021)	01h53m52s	
Encontro 9 (21/05/2021)	02h01m28s	
Encontro 10 (28/05/2021)	02h04m20s	
Encontro 11 (11/06/2021)	-----	I EGEPLIS – este encontro não foi gravado, houve registros em formato de anotações pessoais.
Encontro 12 (18/06/2021)	01h58m46s	
Encontro 13 (25/06/2021)	02h09m25s	
Encontro 14 (02/07/2021)	02h35m09s	

Encontro 15
(09/07/2021)

02h26m29s

Fonte: autoria própria, 2021

Assisti as gravações e as transcrevi parcialmente, priorizando as falas que mais me instigaram. Acredito que a análise e organização do material empírico já começa a ser feita conforme permito que minhas interpretações e emoções permeiem o processo de transcrição. Dessa forma, após viver o não-curso e então revivê-lo através das gravações identifiquei quatro eixos temáticos que, a meu ver, fundamentam essa experiência de formação e direcionam minha construção de possíveis respostas para a pergunta de pesquisa (Como entendemos nosso lugar na educação pública?). Assim, este texto se organiza em capítulos que discutem os seguintes temas:

- 1) Currículo – apresento o percurso de construção do currículo do não-curso e discuto os sentidos de currículo bem como os efeitos dessa proposta de construção coletiva de currículo para a formação profissional e identitária das docentes.
- 2) (De)colonialidade e Inglês como *Lingua Franca* – discuto a(s) colonialidade(s) que marca(m) o ensino de língua inglesa e a possibilidade de um olhar focado nas funções sociais dessa língua como um caminho para o ensino libertador.
- 3) Pedagogia de Projetos – discuto o surgimento espontâneo deste tema ao longo do não-curso como uma proposta de ação para educadores que desejam assumir um papel libertador, retomando para si autonomia e agência e valorizando as vozes locais.
- 4) Esperançar – discuto como o contexto da pandemia nos afeta e de que forma encontramos motivação para existir, resistir e persistir enquanto educadores em tempos de crise.

Considero que questões de identidade são um eixo transversal nas discussões que apresento aqui, pois acredito que todo processo de reflexão tem potencial para promover ressignificações identitárias e, para mim, a vivência desta pesquisa, que inclui o não-curso, fomentou intensas reflexões acerca do meu papel como professora de inglês na educação pública. No próximo capítulo faço um relato dos 15 encontros e apresento minhas reflexões sobre construção de currículo na formação docente.

3. CURRÍCULO

3.1. Nosso percurso

Minha motivação e inclinação para a pesquisa científica estão entrelaçadas com meu desejo de união com meus pares e fortalecimento das minhas próprias identidades profissionais. Portanto, os caminhos trilhados na elaboração deste trabalho se voltam fortemente para as relações humanas e toda a pesquisa carrega marcas de um processo de escuta, de transformações, reflexões e construções conjuntas. Como já afirmado, este trabalho foi feito a partir de um processo de intensa colaboração entre pesquisadora e participantes, em que os limites desses papéis são fluidos, de modo que participantes são autoras e pesquisadora é participante. Nesse sentido, todas somos autoras do currículo do não-curso; um currículo que é negociado coletivamente ao mesmo tempo em que é construído por nós a partir dos relatos e inquietações expostas nos encontros. A seguir, discuto o caminho trilhado nos quinze encontros que compõem o não-curso, explicando como se deu a escolha do tema de cada encontro, como “uma aula liga com a outra” (Tabela 3, coluna 1, linha 5).

Com o intuito de reduzir hierarquias entre universidade e escola, não criei uma proposta de currículo para essa formação, meu desejo era auscultar⁵ (HOELZLE, 2021) primeiro, isto é, ouvir por dentro, quando não se pode entender o que está acontecendo apenas a partir de um olhar de fora, escutar com interesse investigativo, com atenção, com desejo de aprender. Por isso, entendi que seria importante que as participantes do não-curso se sentissem à vontade para falar e, nesse intuito, iniciei nossos encontros apresentando a proposta do não-curso ao mesmo tempo em que me apresentei, buscando dar personalidade àquele momento de formação profissional. O objetivo era dar os passos iniciais para a criação de um espaço em que as participantes sentissem vontade de falar, contar suas inquietações, expor opiniões, fomentar discussões.

Narrei minha trajetória como professora de inglês, apresentei fotos de momentos marcantes na minha vida profissional e falei sobre os movimentos que fiz entre amor, desilusão, incerteza e a busca por um reencontro comigo mesma enquanto educadora. Nas fotos, incluí colegas e eventos em minha própria vida que me tocaram e transformaram meu olhar para a

⁵ Em fala feita durante o I EGEPLIS – Encontro de Grupos de Estudos de Professoras(es) de Línguas da Rede Cerrado, Hoelzle (2021) fala da necessidade de conhecermos nossos alunos e contextos de ensino, empregando o termo “auscultar” para descrever uma escuta que vai além dos ouvidos, que tem a intenção de conhecer o que se passa naquele espaço em que, como profissionais, intencionamos agir. O décimo primeiro encontro do não-curso se deu nesse evento, de modo que a participação no encontro EGEPLIS fez parte do nosso currículo.

A partir dessas questões, convidei-lhes a se apresentarem umas às outras e contarem também um pouco sobre suas próprias trajetórias, emoções, reflexões. Nesse momento do primeiro encontro, Carvalho (2021, Encontro 1) nos diz que é vista na escola como “a professora do verbo *to be*”, ao que muitas colegas reagem dizendo que também são recebidas e enxergadas assim em seus próprios contextos de ensino. Então, nos questionamos: é isso mesmo que somos? É isso que queremos ser?

Oliveira (2021, encontro 1) nos diz que não quer ser apenas a professora do verbo *to be* e que “gostaria de fazer com que os alunos pensassem criticamente”. Chegamos ao final do primeiro encontro no contexto de questionamentos acerca de quem somos como professoras de inglês. Mastrella lança uma pergunta que inicia as discussões do encontro seguinte: “Em torno de quê/quem nos mobilizamos?”

Nosso segundo encontro foi marcado pelo desejo de conexão, tanto com nossos colegas quanto com os alunos. Iniciamos esse encontro fazendo a leitura do texto apresentado na imagem abaixo:

Figura 3 – texto para Encontro 2

our souls
will not be soothed
by what we achieve
how we look
or all the hard work we do
even if we managed to
make all the money in the world
we'd be left feeling empty for something
our souls ache for community
our deepest being craves one another
we need to be connected
to feel alive

- rupi kaur



Fonte: <https://ebookscart.com/home-body-by-rupi-kaur-free-pdf/>

Para Nunes (2021, Encontro 2),

o poema conectou com a pergunta que a professora Mariana fez na aula passada...não, com a pergunta não, com a resposta, com a resposta que eu pensei. Ela perguntou “Em torno de que nos mobilizamos?” e quando acabou a aula, o encontro, eu já tinha anotado a pergunta e coloquei uma resposta bem

grande para pensar e falar sobre...eu coloquei ALUNOS. E eu achei que esse poema tem tudo a ver por que há uma necessidade de conexão ali, uma retroalimentação deles comigo e de mim com eles. A gente se liga de uma forma muito profunda (NUNES, 2021, Encontro 2).

Se enquanto seres humanos precisamos de conexões para nos sentirmos vivos, conforme afirma Kaur no poema apresentado, enquanto professoras precisamos nos conectar com nossos alunos. Assim, Nunes (2021) relaciona uma necessidade de conexão inerente ao ser humano aos processos de mobilização profissional, nossa mobilização como professoras seria em torno dos alunos.

Afirmar que nos mobilizamos em torno dos alunos significa dizer que são eles⁷ a força motriz do nosso trabalho e, portanto, suas subjetividades, necessidades, desejos, contextos seriam centrais na nossa organização pedagógica. No entanto, conforme afirmado no encontro 1, somos “professoras do verbo *to be*”. A contradição presente na noção de nos mobilizar em torno dos alunos ao mesmo tempo em que nos percebemos como professoras focadas no ensino de estruturas gramaticais é insumo para as discussões deste encontro. Afinal, “qual é o primeiro papel do professor de língua inglesa?” (SALES, 2021, Encontro 2). Uma característica fundamental do não-curso é o processo fluido com que os temas emergem e são discutidos. Busquei permitir que as sensibilidades das participantes fossem valorizadas e ouvidas, de modo que vivências, opiniões e sentimentos fossem relevantes nas nossas discussões. Dessa forma, fomos tornando comum a prática de que pensar nossos temas a partir de nossas discussões, com base em nossas próprias necessidades, e assim sentimos quais problemáticas movem os interesses do grupo. Foi nesse sentido que a discussão a partir da dicotomia percebida entre ser “professora do verbo *to be*” (CARVALHO, 2021, Encontro 1) e se mobilizar em torno dos alunos (NUNES, 2021, Encontro 2) nos levou a discussões acerca dos nossos entendimentos de língua e das funções da língua inglesa em nossos contextos de ensino. Se nos mobilizamos em torno dos alunos, o que nos leva a primar pelo ensino de estruturas gramaticais? Para Martins (2021, Encontro 2), as professoras de inglês são formadas dentro de um contexto em que língua é estrutura gramatical e, portanto, ressignificar o estudo da gramática para ir além das nomenclaturas e estruturas padrão é um desafio; a partir dessa colocação, Silva (2021, Encontro 2) reflete que “professor gosta de se sentir no controle – eu vou apresentar o conteúdo, os alunos vão praticar, e aí eles vão produzir dentro do que eu ensinei”. Se é o desejo de controle que nos coloca nesse lugar supostamente seguro do ensino de gramática normativa, reflete Nunes (2021,

⁷ Utilizo o plural masculino neste momento do texto para manter a concordância com a fala de Nunes (2021, Encontro 2) que utiliza o termo *alunos*. Porém, essa flexão de gênero não pretende reduzir ou invisibilizar a importância das nossas alunas. Igualdade de gênero é uma discussão fundamental na área da educação.

Encontro 2), “talvez o professor de inglês se sinta muito vulnerável” e, por essa razão, se apega àquilo que lhe parece confortável. O sentimento de comparação com falantes nativas e a consequente sensação de estar constantemente em busca de um referencial inatingível é então citado em nossas discussões como uma possível razão para esse olhar fixo para as estruturas da língua. Dessa forma, um dos participantes sugere a leitura do texto *Towards a pedagogy of empowerment: The case of ‘impostor syndrome’ among pre-service non-native speaker teachers in TESOL*, de Eva Bernat.

Esse é o primeiro artigo acadêmico em nosso currículo e é interessante notar como a proposta de uma leitura acadêmica conversa com os sentimentos das professoras. Aqui estamos buscando conhecimentos teóricos para responder perguntas e inquietações das nossas próprias vivências como professoras e falantes não-nativas de língua inglesa. Esse é o movimento da conversa entre escola e universidade, entre prática e teoria acadêmica. hooks (2017) argumenta que “nenhuma teoria que não possa ser comunicada numa conversa cotidiana pode ser usada para educar o público” (HOOKS, 2017, p. 90). Para a autora, a teoria é uma possibilidade de cura à medida em que nos permite imaginar futuros possíveis, realidades diferentes. Ela ressalta, ainda, que a teoria cumpre função curativa, libertadora e revolucionária quando dirigimos nossa teorização para esse fim, e não permitimos que seja usada para “produção de uma hierarquia de classes intelectuais onde as únicas obras consideradas realmente teóricas são as altamente abstratas, escritas em jargão, difíceis de ler e com referências obscuras” (HOOKS, 2017, p. 89). Assim como Prescendo Tonin (2018) relata em seu estudo autoetnográfico, estamos buscando a teoria como um modo de amenizar a dor e as aflições.

Nosso terceiro encontro, então, é focado na discussão do texto de Bernat (2008). Em nossas discussões, Santos comenta que:

A gente está o tempo inteiro com essa pressão de “Ah, eu preciso falar como nativo”, sendo que hoje em dia a posição do inglês como língua global, o número de falantes não-nativos superou o número de falantes nativos. Eu nunca tive oportunidade de sair [do Brasil], nem para passeio nem para estudo e muitas vezes a gente acaba se deslegitimando por conta disso, né? Eu não tenho vivência no exterior, então que professora de inglês eu sou? E a gente não pode, né? Isso acaba com a nossa autoestima (SANTOS, 2021, Encontro 3).

Conceição (2021, Encontro 3) e Sales (2021, Encontro 3) relatam suas histórias como aprendizes de inglês e reforçam que só se sentiram a vontade como falantes dessa língua após experiências em países em que inglês é a língua nativa. Nesse sentido, quando cumprimos esses rituais que são exigidos para que possamos, supostamente, nos legitimar como falantes de

inglês, acabamos por reforçar as vozes dos opressores e, dessa forma, deslegitimamos a nós mesmas, enfraquecemos nossas próprias identidades. A teoria então nos possibilita cura já que escancara a ubiquidade desses sentimentos entre professoras não-nativas e nos permite dialogar sobre essas dores a partir de vocabulário específico. Nesse momento refletimos acerca da língua como um instrumento de poder – quem pode e quem não pode falar inglês? A quem pertence essa língua? Como nossas subjetividades são atingidas pelas relações de poder amarradas aos processos de ensinar e aprender uma língua estrangeira? Nunes comenta:

Eu duvido muito que haja um professor brasileiro que não sofra desse mal chamado síndrome do impostor. A gente sofre disso porque a gente acredita que existe uma pronúncia correta de inglês, logo inglês que é uma *lingua franca*. E o meu inglês não é o inglês americano, não é o inglês britânico, não é o inglês australiano, é o inglês brasileiro. Quando a gente vai se livrando dessas amarras de falar como nativo, porque eu não sou nativa e não quero ser nativa. Eu sou brasileira e tenho muito orgulho de ser brasileira (NUNES, 2021, Encontro 3).

Uma perspectiva acerca da síndrome de impostora levantada por Aguiar (2021, Encontro 3) é que ela nos atinge não só por sermos falantes não-nativas mas também, no atual momento pandêmico, por estarmos trabalhando remotamente, modelo de ensino para o qual nossa formação profissional não nos prepara: “A síndrome de impostora não é só por ser professora de inglês não-nativa, é ser professora de EAD, que é uma coisa que todo mundo tá passando” (AGUIAR, 2021, Encontro 3). Ao que corrobora Silva:

A minha identidade está completamente em crise com isso tudo porque muito do que me define é meu trabalho, é uma parte muito grande de como eu me identifico como pessoa e de repente eu não tenho mais aquele retorno, aquela conexão com os alunos, que faz eu me sentir uma professora⁸. Eu me sinto agora uma pessoa que executa atividades, realizo reuniões, posto atividades, gravo vídeos, avalio, mas eu não sou professora porque eu não estou ali criando aquela relação com os alunos. Eu passei o último ano me sentindo uma impostora porque eu não domino essa metodologia, esse formato de aula (SILVA, 2021, Encontro 3).

Observamos neste encontro que os sentimentos relacionados à síndrome da impostora, isto é, insegurança, inadequação, ansiedade (BERNAT, 2008) estão particularmente presentes entre professoras de inglês devido ao olhar mercadológico que transforma o ensino da língua inglesa em *commodity*:

⁸ Aqui vale lembrar da discussão do encontro anterior, em que conversamos sobre a mobilização das professoras em torno dos alunos e a necessidade de conexão humana. A fala da participante é mais um exemplo desse olhar para as relações com os alunos como um fundamento da nossa prática pedagógica. Ao mesmo tempo, no contexto do terceiro encontro, esta fala expressa o conflito da síndrome de impostora.

Nos fazem sentir impostores através do capitalismo, através da imposição de valores, através de um padrão de professor “show”, uma propaganda que se vende em institutos particulares, onde o professor tem que cantar, dançar, sorrir para ganhar oito reais por hora e fazer o aluno aprender inglês magicamente. A gente é contratado como instrutor⁹, não é nem professor, e isso nos coloca numa posição de impostores no mercado de trabalho. Eles podem nos tratar assim, mas dentro de mim, eu não sou um instrutor, eu sou educador (SALES, 2021, Encontro 3).

Assim, este encontro nos faz pensar sobre a profunda sensação de não pertencimento e inadequação das professoras de inglês, que, nos contextos apresentados pelo grupo, se relaciona com múltiplos aspectos do nosso ofício: somos professoras de uma língua que não é vista como nossa; estamos ensinando a partir de métodos, estratégias e ferramentas que desconhecemos; estamos trabalhando num sistema mercadológico que oprime nossas subjetividades.

O texto de Bernat (2008) apresenta o olhar para a língua inglesa como *lingua franca* como uma forma de romper com o sentimento de impostora entre falantes não-nativas, conforme pontua Oliveira (2021, Encontro 3) durante o encontro. Com o objetivo de expandir as discussões em curso e a partir dos comentários feitos pelas colegas ao longo do encontro e de referências que elas mesmas levantam, sugiro a leitura do texto “A língua: ensinando novos mundos/novas palavras”¹⁰, capítulo do livro “Ensinando a Transgredir”, de bell hooks (2017) e uma *live* em que Sávio Siqueira e Eduardo Diniz (2020) discutem a perspectiva do Inglês como Língua Franca *made in Brazil* (ILF). Meus colegas recebem com interesse ambas as sugestões e optamos por fazer a discussão dos dois textos, buscando relacioná-los na semana seguinte.

A proposta do encontro de número quatro, portanto, foi conversar sobre ILF *made in Brazil* (SIQUEIRA, DINIZ, 2020), relacionando tal perspectiva às reflexões de hooks (2017). Martins (2021, encontro 4) comenta que embora inicialmente não pareça haver relação entre os dois textos, “quando bell hooks fala de subverter a ordem e transformar aquela língua em sua língua é basicamente o tipo de crítica que se coloca no inglês como *lingua franca*”. As possibilidades que o ILF *made in Brazil* abrem para professoras e aprendizes serão discutidas em capítulo mais adiante. Uma marca deste encontro, além das discussões acerca dos textos, é o desenrolar das conversas para outros campos: nos voltamos para conversas acerca de racismo, sexismo e como lidar com essas situações em sala de aula. Quando Sales (2021, Encontro 3)

⁹ É comum em nosso contexto que escolas privadas empreguem o termo “instrutor” em vez de “professor” no ato da contratação de funcionárias para o ensino de língua inglesa de modo que seja permitida a contratação de profissionais que não possuem Licenciatura e haja maior flexibilidade para a definição salarial e rescisão contratual.

¹⁰ Nesta ocasião adoto a tradução de Marcelo Brandão Cipolla. O mesmo texto é traduzido por Carlianne Paiva Gonçalves, Joana Plaza Pinto e Paula Almeida Silva como “Linguagem: ensinar novas paisagens/novas linguagens”

diz “dentro de mim, eu não sou um instrutor, eu sou educador”, iniciamos uma discussão acerca dos sentidos de ser instrutor ou educador, em que eu argumento que, para mim, o ato de instruir soa mecânico, envolveria repetição e treino, enquanto educar me parece social, envolveria criar relações com as alunas, conhecer as necessidades dos nossos contextos e planejar aulas a partir de um olhar crítico. As colegas demonstram inclinação para o processo de aprender umas com as outras a partir das conversas em falas como: “Quando a gente está numa escola pública, a gente precisa brigar para virar um educador, não significa que a gente vai sempre saber o que fazer, mas que a gente se importa em aprender o que fazer” (MARTINS, 2021, Encontro 4) e “Quando a gente cria espaços como este aqui, eles são super importantes, primeiro pra gente amadurecer a forma como a gente entende essas questões [machismo, racismo] e segundo pra gente saber como agir” (SILVA, 2021, Encontro 4). Dessa forma, podemos compreender que para as colegas do não-curso educar envolve refletir e discutir sobre questões sociais, culturais, e políticas como racismo, machismo, opressão e desigualdades sociais; se nos identificamos como educadoras, portanto, é importante que estejamos atentas a isso em nossa prática pedagógica.

O quarto encontro foi, para mim, um exemplo de como um currículo aberto pode ser profundamente enriquecedor pois as conversas não se mantiveram focadas nos textos, mas partiram deles. Os textos foram provocações para que observássemos as realidades de opressão no nosso próprio cotidiano e naquele momento nos pareceu importante discutir sobre as nossas formas de enxergar e lidar com as injustiças e desigualdades presentes não apenas na língua, mas na sociedade como um todo. Percebemos que muitos de nós estávamos buscando trabalhar além do ensino das estruturas linguísticas e nos preocupávamos verdadeiramente com nossos alunos, pois há entre nós uma mobilização em torno deles. Assim, embora os textos não tenham sido discutidos em profundidade neste encontro, o que poderia significar que o encontro não atingiu o objetivo em um modelo de formação mais tradicional, considero que um objetivo novo começa a se revelar a partir de então: formar relações baseadas em escuta sensível.

Recorrentemente, ao final dos encontros, faço a pergunta “Para onde vamos agora?” como convite às minhas colegas para juntas buscarmos caminhos que respondam as inquietações colocadas e/ou expandam as discussões em curso para continuarmos no encontro posterior. Observando o desejo de aprendermos umas com as outras e de olharmos para nossas realidades, optamos por compartilhar, no encontro seguinte, atividades que desenvolvemos em nossas salas de aula. Eu já havia feito uma leitura de que minhas colegas trabalhavam a partir de inclinações críticas com base nas discussões e reflexões feitas pelo grupo e por isso propus

que cada uma apresentasse uma atividade “crítica” que havia feito com seus alunos. Os sentidos de “crítico” se tornaram, então, assunto dos próximos encontros.

O quinto encontro aconteceu no dia 23 de abril de 2021, quando as colegas compartilharam atividades que elaboraram com a intenção de promover pensamento crítico, e foi a partir disso que decidimos conversar mais sobre nossos entendimentos desse termo. Esse momento de apresentarmos atividades e observarmos o que as colegas fazem é importante para estabelecer um diálogo entre o grupo e para nos mantermos conectadas com a realidade de nossas práticas. A partir disso, interessadas em conversar com textos teóricos sobre os sentidos de ser “crítico” e pensar criticamente, para o encontro seguinte, escolhemos o texto *Critical Moments in a TESOL praxicum* (PENNYCOOK, 2004).

No sexto encontro, a partir da leitura do texto de Pennycook (2004) e das atividades que as colegas compartilharam, pergunto ao grupo “Qual a noção de ‘crítico’ que nós temos aqui? O que é ‘crítico’ para nós?”. Oliveira (2021, Encontro 6) diz que “pensar criticamente é a capacidade de refletir sobre algo, olhar por vários ângulos”. Já Silva diz que pensamento crítico é pensar no “inédito viável”:

Quando Paulo Freire fala do inédito viável, acho que é ir além de questionar o status quo, é pensar nas possibilidades, em tudo aquilo que é possível, não as possibilidades que foram apresentadas para a gente como possível, mas tudo aquilo que a gente pode concretizar. A gente fica muito preso, ou é A ou é B, mas as vezes tem várias letras ali do alfabeto que a gente está esquecendo de considerar como opções de vida, de movimentos (SILVA, 2021, Encontro 6).

Ainda compondo os entendimentos sobre “pensamento crítico” em nosso grupo, Nunes, acrescenta:

É a possibilidade do que não está posto. É a gente conseguir estimular não só nos alunos, mas na gente também...eu super acho que as práticas em sala são maravilhosas porque você não é um ser de luz que está ali fazendo com que seu aluno pense de forma inédita, você está praticando junto, a gente aprende junto. Então acho que é um pouco isso, a gente se colocar ali na sala de aula nessa pegada de pensar um pouco fora da caixa, conseguir olhar com olhar crítico é conseguir problematizar o que está posto (NUNES, 2021, Encontro 6).

Pennycook (2001) discorre sobre os sentidos de “pensamento crítico” a partir de três noções: a primeira noção discutida pelo autor é o uso do termo para descrever uma forma rigorosa de análise textual ou de resolução de problemas. Esse entendimento de “pensamento crítico” está relacionado a um conjunto de habilidades e regras ou lógicas para estruturar o pensamento que visam posicionar os sujeitos de modo objetivo diante de textos ou situações-

problema. A segunda noção apresentada por Pennycook (2001) se opõe à primeira, contrapondo que o aspecto mais relevante do pensamento crítico é o engajamento político e social. Nessa vertente de pensamento, entende-se que a “teoria crítica surge de uma suposição de que vivemos em um mundo de dor, que muito pode ser feito para aliviar essa dor, e que a teoria tem um papel crucial a desempenhar nesse processo” (POSTER, 1989 *apud* PENNYCOOK, 2001, p. 6). De acordo com Pennycook (2004),

[é] esta versão de “crítico” que passou a dominar o trabalho crítico em TESOL e lingüística aplicada, como encontrada na análise crítica do discurso (Fairclough, 1995; Wodak, 1996), pedagogia crítica (Giroux, 1988; Kanpol, 1994), letramento crítico (Clark; Ivanic, 1997), ou visões críticas sobre política de linguagem (Phillipson, 1992). Apesar de colocar questões cruciais de poder, desigualdade, direitos e injustiça em primeiro plano, esse foco tende também a reforçar conceitos como emancipação, consciência, racionalidade, objetividade, igualdade, democracia e transformação, que, em outra perspectiva, podem ser vistos como produtos do mesmo sistema que dá origem a esses mesmos problemas que esta estrutura visa criticar. Assim, ele critica e reproduz ao mesmo tempo (PENNYCOOK, 2004, p. 329).

A terceira linha de entendimento do termo “crítico” está relacionada a ideia de práticas problematizadoras em que “um componente crucial do trabalho crítico é assumir um olhar cético em relação às suposições, ideias que se tornaram ‘naturalizadas’, noções que não são mais questionadas” (PENNYCOOK, 2001, p. 7). Embasada em trabalhos de áreas como feminismo, pós-colonialismo, pós-modernismo e anti-racismo, “esta abordagem de “crítico” busca não tanto o terreno estável de uma verdade alternativa, mas sim um questionamento constante de todas as categorias” (PENNYCOOK, 2001, p. 8). Abaixo apresento minha tradução da tabela feita por Pennycook (2001) para sintetizar essas três abordagens à noção de “crítico”:

Quadro 3 – Três abordagens para “crítico”

	pensamento crítico	modernismo emancipatório	práticas problematizadoras
Visão política	liberalismo	Neo-marxismo	feminismo, pós-colonialismo, teoria <i>queer</i>
Bases teóricas	Humanismo	Teoria Crítica	Pós-estruturalismo
Objetivos	habilidades lógicas	Crítica ideológica	mapeamento discursivo

Fonte: PENNYCOOK, 2001, p. 5

Ao observar as falas das participantes do não-curso, percebo um entendimento de criticidade que se aproxima à noção de práticas problematizadoras. Ressalto, no entanto, que não vejo as perspectivas apresentadas como excludentes, de modo que considero relevantes as contribuições dos trabalhos alinhados às diversas noções de “crítico”, pois ser crítico, na perspectiva da problematização, também implica o reconhecimento dos próprios limites:

Como sugeri anteriormente, um dos problemas com o modernismo emancipatório é sua confiança em sua própria certeza, sua crença de que uma crítica adequada da desigualdade social e política pode levar a uma realidade alternativa. Uma postura problematizadora pós-moderna, no entanto, precisa manter um maior senso de humildade e diferença e fomentar questões sobre os limites de seu próprio conhecimento. Esta posição autorreflexiva também sugere que a linguística aplicada crítica não está preocupada em se produzir como uma nova ortodoxia, em prescrever novos modelos e procedimentos para fazer a linguística aplicada. Em vez disso, preocupa-se em levantar uma série de questões novas e difíceis sobre conhecimento, política e ética (PENNYCOOK, 2001, p. 8).

Uma das vantagens de escolhermos em conjunto os textos e temas abordados no decorrer dos encontros é a possibilidade de permanecer onde o interesse brota; por isso, coletivamente, decidimos que continuaríamos discutindo o texto de Pennycook (2004) no encontro seguinte. Nosso sétimo encontro foi, para mim, muito marcante. Foi a partir deste encontro que verdadeiramente senti um fortalecimento do grupo e um estreitamento das relações. Dou início a este encontro, como de costume, perguntando às minhas colegas como foi a semana. Sales (2021, Encontro 7) comenta sobre o impacto da morte do ator Paulo Gustavo em decorrência da Covid-19, fala das dores que tem vivido durante a pandemia, do isolamento e das formas como lida com o luto. Aparentemente, seus comentários abrem os caminhos para que outras colegas compartilhem e Silva (2021, Encontro 7) anuncia o falecimento de um membro de sua família e relata seus processos para lidar com a situação:

Em todos os outros momentos dolorosos que eu vivi, a sala de aula sempre me trouxe muito conforto, era aquele momento que eu podia só viver o presente, estar entregue, aquele momento de renovar as energias, as alegrias. E essa semana eu não consegui encontrar com meus alunos no *Meet*, eu não dei conta...e aí eu estava pensando por quê, né? A sala de aula, por mais que a gente veja muitos problemas, muitas questões, é um espaço que, pelo menos para mim, é extremamente prazeroso, extremamente gratificante, é um lugar de muito amor e quando eu estou no *Google Meet*, por mais que eu tente, eu não consigo ter esse retorno, então, essa semana eu me calei, me silencieei e não fiquei tentando performar uma coisa que eu não dava conta de fazer (SILVA, 2021, Encontro 7).

Conceição (2021, Encontro 7) também dialoga sobre suas perdas e seu luto, e acrescenta: “412 mil pessoas mortas e tem gente que ainda sai pra curtir a vida, isso não entra na minha cabeça, você sair pra ir pro bar, pra festa clandestina e não se importar com o outro... não dá pra entender você não sofrer ou ter empatia com o sofrimento do outro”. Em seguida, Silva (2021, Encontro 7) relaciona a dor pessoal às questões sociopolíticas: “O que mais está me assombrando é ver um movimento do governo de não nos proteger, pelo contrário, nos atrapalhar, e ainda ver pessoas se mobilizando a favor”. Então, nosso diálogo está reconhecidamente no campo da política, como nota Oliveira (2021, Encontro 7): “A gente está falando das mortes na pandemia, mas a gente está falando de política e a gente não pode deixar de falar sobre política porque a gente não pode deixar de ter esperança, nós trabalhamos com a esperança!”.

Etimologicamente, o termo “política” deriva do grego antigo e indica todos os procedimentos relacionados à *polis* (MAAR, 2013). Por extensão, compreendo política como tudo que diz respeito às organizações em sociedade. Para Freire (1995), educar é sempre um ato político. Na perspectiva de educação defendida pelo autor, um objetivo da educação é transformar as estruturas que atentam contra a dignidade humana e oprimem determinados grupos sociais. Por isso, o ato de educar necessariamente implica a dimensão política como espaço de poder e possibilidade de transformação social:

A compreensão dos limites da prática educativa demanda indiscutivelmente a claridade política dos educadores com relação a seu projeto. Demanda que o educador assuma a politicidade de sua prática. Não basta dizer que a educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a politicidade da educação. Não posso pensar-me progressista se entendo o espaço da escola como algo meio neutro, com pouco ou quase nada a ver com a luta de classes, em que os alunos são vistos apenas como aprendizes de certos objetos de conhecimento aos quais empresto um poder mágico. Não posso reconhecer os limites da prática educativo-política em que me envolvo se não sei, se não estou claro em face de a favor de quem pratico. O a favor de quem pratico me situa num certo ângulo, que é de classe, em que diviso o contra quem pratico e, necessariamente, o porquê pratico, isto é, o próprio sonho, o tipo de sociedade de cuja invenção gostaria de participar. (FREIRE, 1995, p. 46).

Dessa forma, nossas conversas transitam das vivências pessoais para a coletividade e reforçam o senso de nos posicionar como membros da *polis*, ou seja, nos posicionar politicamente. Nesse sentido, Carvalho (2021, Encontro 7) afirma:

Nós professores precisamos saber que a escola é um espaço político, independentemente da disciplina, todos os professores podem contribuir para o pensamento crítico dos alunos. Fiquei muito chocada essa semana com a

chacina no Rio de Janeiro, de ver que o que acontece na nossa sociedade é a desvalorização e a morte do negro, e refletindo sobre isso eu mudei a minha aula pra refletir com eles porque eu acredito que eu, como professora, eu preciso gerar esse desconforto no meu aluno porque esses temas são muito relevantes e muitas vezes nós, como professores de língua inglesa, ficamos tão preocupados em ensinar gramática que a gente esquece que a escola é, antes de tudo, um espaço político. Eles tiraram o “político” do PPP, mas eu, como professor, também vou tirar? Não posso! (CARVALHO, 2021, Encontro 7).

Mais uma vez, embora a proposta deste encontro fosse continuar discutindo Pennycook (2004), nos apoiamos na possibilidade e abertura para as emoções, vivências e inquietações pessoais dos sujeitos envolvidos nessa experiência de formação para buscar lugares de construção de saberes que foram além dos textos escritos. Nesse sentido, as conversas que poderiam ser percebidas como digressões em cursos de formação mais tradicionais, são para nós construção de conhecimento pois “o conhecimento é interconhecimento” (SANTOS, 2007, p. 85). Isso significa dizer que o encontro de saberes é fundamental na busca de uma postura decolonial embasada na premissa da “inesgotável diversidade epistemológica do mundo, [e no] reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico” (SANTOS, 2007, p. 86).

Silva (2021, Encontro 7), que havia chegado nesta reunião com uma carga de luto e tristeza afirma que, para ela, “a palavra do encontro de hoje é *Esperança*”. Então, Carvalho (2021, Encontro 7) nos relembra das palavras de Paulo Freire (1992), que nos acompanham até o último encontro e ressoam em mim no exato momento de escrita deste texto:

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo (FREIRE, 1992).

Dessa forma, esse encontro que se iniciou com clima de luto, preocupação, reflexão, se transforma em um sentimento de esperança e motivação. Sales (2021, Encontro 7) nos sugere a leitura do livro “Medo e Ousadia”, de Paulo Freire e Ira Shor. Conjuntamente, fizemos a leitura do sumário e, instigados pela pergunta que intitula o capítulo 7, “O sonho da transformação social: como começar segunda-feira de manhã? Temos o direito de mudar a consciência dos alunos?” escolhemos focar nele. Eu ressalto que eu mesma já me fiz essa pergunta (“temos o direito de mudar a consciência dos alunos?”) e Mastrella-de-Andrade lê e comenta o início do capítulo:

Gente, mas a pergunta é boa demais! “Gostaria de perguntar como você começaria, segunda-feira de manhã, numa nova escola ou faculdade. Quais as primeiras coisas que você faria, como educador libertador? Outra questão: é nosso direito iniciar a transformação da consciência dos alunos? O que dá ao educador libertador o direito de mudar a consciência dos alunos?” A pergunta é ótima, né, gente? (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2021, Encontro 7).

Dessa forma, o interesse em ler esse capítulo em específico me parece estar relacionado a uma identificação com as perguntas e a uma expectativa de que as respostas de Freire sejam também respostas a algumas de nossas próprias inquietações. O texto escolhido para discussão em nosso oitavo encontro parece nos tocar muito. A partir da questão que Shor lança a Paulo Freire neste capítulo – temos o direito de mudar a consciência dos alunos? – nos questionamos se ao buscar promover pensamento crítico, estaríamos impondo nossas próprias ideologias e manipulando, doutrinando, nossos alunos. Em resposta a esses questionamentos, Aguiar comenta:

O mais difícil da nossa área é que a gente só aprende o que fazer na hora que está acontecendo. Eu queria destacar uma frase do texto: “Ao contrário, quanto mais me calo sobre concordar ou não concordar, em respeito aos outros, mais estou deixando a ideologia dominante em paz”. As vezes eu ficava me perguntando, nossa eu estou falando do governo em sala, será que isso é manipulação? Mas ele fala que manipular é esconder a verdade, então a gente não precisa tentar ser neutro não (AGUIAR, 2021, Encontro 8).

Freire (1987, p. 106) explica que:

Na perspectiva libertadora, o professor tem o direito, mas também o dever de contestar o status quo, especialmente no que diz respeito às questões da dominação de sexo, raça ou classe. O que o educador dialógico não tem é o direito de impor aos outros sua posição. Mas o professor libertador nunca pode se calar a respeito das questões sociais, não pode lavar as mãos em relação a esses problemas (FREIRE, 1987, p.106).

Essa questão colocada por ele sobre o educador libertador também se torna insumo importante para nossas discussões neste encontro. Ao refletir sobre o que significa ser um educador libertador, Carvalho (2021, Encontro 8) afirma que “muitas vezes a gente não consegue ser um educador libertador porque o currículo que nos é imposto faz com que a gente seja um professor domesticador”. É a partir desse comentário que decidimos olhar para os documentos que regem nosso currículo de ensino, dentro dos nossos contextos locais. Currículo, de acordo com o dicionário Michaelis, é uma palavra de origem latina (*curriculum*) que etimologicamente remete a corrida, percurso. Em contextos escolares, o currículo é uma programação de curso, comumente visto como um documento fixo, objetivo e imperativo. No

entanto, recobrando a etimologia da palavra, me parece que considerar os movimentos que acontecem e/ou podem acontecer no processo de ensino e aprendizagem e no ambiente escolar como espaço de socialização e subjetivação (BIESTA, 2018) é fundamental para essa discussão e para o desenvolvimento de currículos que atendam às demandas reais. O Currículo em Movimento do Distrito Federal¹¹ se alinha a esse pensamento quando seus autores e autoras afirmam que

o Currículo escolar não pode desconsiderar o contexto social, econômico e cultural dos estudantes. A democratização do acesso à escola para as classes populares requer que esta seja reinventada, tendo suas concepções e práticas refletidas e revisadas com vistas ao atendimento às necessidades formativas dos estudantes, grupo cada vez mais heterogêneo que adentra a escola pública do DF (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 30).

Esse é um documento elaborado a partir de bases teóricas da Pedagogia Histórico-Crítica, que argumenta que sujeitos são formados nas relações sociais e na interação com a natureza para a produção e reprodução de sua vida e de sua realidade, estabelecendo relações entre os seres humanos e a natureza” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 32). Além disso,

[n]a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, o estudo dos conteúdos curriculares tomará a prática social dos estudantes como elemento para a problematização diária na escola e sala de aula e se sustentará na mediação necessária entre os sujeitos, por meio da linguagem que revela os signos e sentidos culturais (DISTRITO FEDERAL, 2018, p.32).

Nesse sentido, o Currículo da Educação Básica do Distrito Federal reconhece e reforça a importância de currículos locais:

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) reconhece que a educação é determinada pela sociedade, mas essa determinação é relativa; a educação pode interferir na mesma, contribuindo para sua transformação. Sendo assim, a concretização deste Currículo, como elemento estruturante das relações sociais que ocorrem na escola, se dará articulada ao projeto político-pedagógico de cada escola, instrumento que define caminhos na busca pela qualidade social da educação pública do DF. Qualidade referenciada nos sujeitos sociais que “[...] concebe a escola como centro privilegiado de apropriação do patrimônio cultural historicamente acumulado pela humanidade, espaço de irradiação e de difusão de cultura” (ARAÚJO, 2012, p. 233). Nessa perspectiva, o Currículo é compreendido como “[...] construção, [...] campo de embates e de disputas por modos de vida, tipo de homem e de sociedade que se deseja construir” (idem). E a escola espaço de produção de culturas e não de reprodução de informações, teorias, regras ou

¹¹ <https://www.educacao.df.gov.br/pedagogico-curriculo-em-movimento/>

competências alinhadas à lógica mercadológica (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 35).

No encontro de 21 de maio, conversamos, então, sobre o Currículo em Movimento do Distrito Federal, o Replanejamento Curricular 2021¹² e as Diretrizes Pedagógicas dos CILs¹³. Contudo, é importante ressaltar que, como de costume em nosso não-curso, nossas conversas sobre os textos transitam entre nossas vivências, opiniões e contextos profissionais. Nesse sentido, Carvalho (2021, Encontro 9) relata a experiência de aula que teve durante a semana do encontro:

Essa semana eu ensinei *feelings and emotions* e eu percebi que eles [os alunos] precisavam falar. Se eu fosse olhar puramente pela gramática, eu diria que a aula não avançou mas essa necessidade que eles estavam de falar o que eles estavam sentindo com essa pandemia, com essas aulas, coisas que eles estão passando...eu comecei a refletir depois...num primeiro momento eu fiquei frustrada, mas depois eu acho que foi uma experiência positiva (CARVALHO, 2021, Encontro 9).

Esse comentário inicia uma discussão sobre a noção de “avançar com o conteúdo” e o entendimento sobre o que, de fato, é o conteúdo de língua inglesa. Santos (2021, Encontro 9) então narra sua experiência ao precisar apresentar um planejamento curricular baseado no Currículo em Movimento: “Na minha cabeça era do jeito que a gente aprendeu: conteúdos são tópicos gramaticais. Mas no Currículo [em Movimento] não tem nenhum tópico gramatical explícito, e para mim estava muito difícil entender aquilo”. Voltamo-nos para o documento em questão, o Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 28), no qual lemos:

O presente currículo visa à substituição do eixo gramatical (metalinguística, das classes e funções gramaticais) como condutor da prática de ensino e de aprendizagem pelo uso da língua como comunicação genuína, caracterizado por práticas sociais significativas e reais.

O que percebemos aqui é a dificuldade em desconstruir as noções de língua como estrutura e construir um entendimento de língua como prática social; ademais, observo uma dificuldade em compreender como pode ser feito um trabalho pedagógico em que língua é prática social. A presença desses e outros questionamentos – sobre livro didático, sobre imposição, implementação e aceitação de novas diretrizes curriculares, nos mostra que

¹² Documento que apresenta uma reorganização dos conteúdos para o biênio 2020/2021 tendo em vista a situação pandêmica e o regime de aulas remotas.

¹³ Documento que orienta o trabalho pedagógico dos Centros Interescolares de Línguas, instituições que fazem parte da rede pública de ensino do Distrito Federal e são voltadas exclusivamente para o ensino de línguas estrangeiras.

currículo é um espaço de conflito (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2021, Encontro 9). Por isso, neste momento, nos contentamos em abraçar as questões sem necessariamente encontrar respostas. Entretanto, essa discussão será expandida mais adiante neste capítulo, pois o objetivo desta sessão específica é narrar e refletir sobre os movimentos de surgimento e fruição dos temas que constituem o currículo do não-curso.

Sugeri ao grupo que fizéssemos uma pausa para sentir o caminho e os rumos que estávamos tomando em nossa própria formação e convidei as colegas a aproveitarmos o encontro seguinte, décimo dos quinze encontros programados para esta experiência de formação, para discutirmos sobre a trajetória e os percursos que estávamos fazendo e, a partir disso, traçar planos para os encontros finais. Antes do encontro, um formulário Google foi enviado por e-mail às participantes. A maioria das colegas não respondeu e, por isso, alguns minutos do encontro foram dedicados para esse fim. O formulário era anônimo, na intenção de que as respostas fossem o mais honestas possíveis, sem constrangimento das participantes, e foi composto pelas seguintes perguntas:

- 1) Até o momento, quais aspectos desta formação foram positivos?
- 2) Quais aspectos desta formação foram negativos?
- 3) O que você ainda gostaria de alcançar nesta formação?
- 4) Na sua opinião, quais rumos devemos tomar para assegurar que os encontros finais deste não-curso sejam o mais proveitosos possível?

Seis participantes responderam ao formulário e as respostas estão organizadas no quadro a seguir:

Quadro 4 – respostas ao formulário do Encontro 10

Pergunta 1 Até o momento, quais aspectos desta formação foram positivos?	Pergunta 2 Quais aspectos desta formação foram negativos?	Pergunta 3 O que você ainda gostaria de alcançar nesta formação?	Pergunta 4 Na sua opinião, quais rumos devemos tomar para assegurar que os encontros finais deste não-curso sejam o mais proveitosos possível?
Acolhimento por parte dos colegas. Troca de experiências. Construção de rede de apoio. Reflexões sobre a educação e o papel do professor.	Talvez um pouco de fuga aos temas propostos para as aulas.	O vislumbre de possibilidades mais concretas para a educação crítica dos alunos em língua inglesa.	Acredito que estamos num bom caminho. Acredito que a leitura e discussão de textos sobre currículo, didática e formação crítica podem auxiliar no processo. Textos relacionados à linguística aplicada, educação, sociologia e psicologia da educação

			também podem ser proveitosos.
Os diálogos.	Abraçar mais a diversidade.	Maior entendimento.	Democratizar mais a pluralidade de ideias.
As trocas de experiências com os/as colegas são enriquecedoras. Conhecer realidades diferentes dentro do processo de ensino-aprendizagem de inglês complementa nossa formação.	Apesar de ser titulado como não-curso, acho que seria interessante um trabalho final dos participantes. Esse trabalho poderia ser coletivo ou individual.	Na verdade, já estou alcançando. Tenho refletido muito sobre minha prática pedagógica. Isso tem sido enriquecedor.	Acho interessante refletir sobre o futuro do professor de inglês.
Conhecer outros professores com uma bagagem diferente da minha e que não trabalham no ensino regular e sim nos CILs. Estou adorando as leituras e as abordagens feitas.	Não vi aspecto negativo até o momento.	Um maior entendimento em relação ao ensino de inglês diferente do que eu como estudante aprendi. Uma outra perspectiva.	Acredito que as leituras são bem proveitosas e nos fazem discutir sobre a nossa cultura e o nosso ensino. Gostaria de leituras mais provocativas que abordam um contexto mais social.
Todos os momentos. Vejo que estamos fazendo um processo espiral uma aula liga com a outra. Esta ideia de construir junto é muito boa. Todos estão contribuindo.	Não tem na minha visão.	Eu estou em um processo de ressignificação. Estou no caminho. Acredito e espero está sempre caminhando buscando o meu melhor a cada dia.	Eu gosto da proposta que estamos fazendo, cada encontro decidimos os passos para a próxima reunião.
A abertura do currículo do curso, a oportunidade de nos expressarmos tão livremente.	Não chega a ser um aspecto negativo, mas nós às vezes nos empolgamos e nos dispersamos para outros assuntos.	Poderíamos talvez compartilhar materiais, trocar ideias de temas para contextualização de conteúdos.	Podemos nos centrar mais no tópico, no tema de discussão de cada encontro, talvez sistematizar um pouco mais os saberes.

Fonte: autoria própria, 2021

Foram levantados diversos pontos positivos que, a meu ver, indicam que o não-curso construiu um espaço de acolhimento em que problemas e questões pessoais são recebidas como integrantes do currículo. O aspecto terapêutico desta experiência de formação continuada surge com força nos comentários das colegas; por exemplo, em uma resposta ao formulário que aponta como pontos positivos “o acolhimento por parte dos colegas, trocas de experiências, construção de rede de apoio” (Quadro 3, coluna 1, linha 2). A pergunta final do formulário lançado nos convida a pensar os rumos que desejamos tomar nos encontros finais. Aguiar (2021, Encontro 10) sugere que pensemos em projetos para ensinar e aprender inglês na escola e a

partir de sua sugestão se fortalece um interesse na Pedagogia de Projetos. Fizemos um *brainstorming* de questões que gostaríamos de compreender melhor:

- 1) Como iniciar, fundamentar e formalizar um projeto?
- 2) Qual o lugar do conteúdo e da aula em um projeto?
- 3) Como se faz a avaliação?
- 4) Como se escolhe um tema de projeto?
- 5) Como engajar a comunidade escolar?

Para responder a essas perguntas e avançar no objetivo de criar projetos autorais, decidimos assistir às falas da professora Gina Vieira em dois vídeos sobre Pedagogia de projetos disponíveis no *YouTube*. É interessante notar como a ideia de trabalhar com projetos vem como alternativa aos modos tradicionais de ensino e o interesse na pedagogia de projetos nasce do desejo de transformação das nossas práxis a partir de uma recusa à educação bancária.

Nosso encontro seguinte coincidiu com a data do I EGEPLIS – Encontro de Grupos de Estudos de Professores de Línguas da Rede Cerrado. Considerando que um dos objetivos do não-curso é fortalecer nossas identidades docentes através da união de professoras de inglês, a participação em eventos e grupos de estudos é incentivada e, no meu entender, deve fazer parte de um currículo de formação continuada para professoras de línguas. Por isso, as participantes do não-curso foram convidadas para o EGEPLIS e esse encontro fez parte do nosso currículo. Nesse encontro, tivemos a oportunidade de conhecer e dialogar com colegas de Goiás, Distrito Federal e Mato Grosso. O evento contou com uma conversa com Maria José Hoelzle, partilhas de práxis de diferentes integrantes de cada um dos grupos de estudos envolvidos e uma oficina com Valéria Rosa-da-Silva e Henrique Roque. Na tabela abaixo apresento a programação do evento.

Quadro 5 – Programação do I EGEPLIS – Encontro 11 do não-curso

Dia 01 (11/06/2021)

14:00	Abertura com apresentação dos grupos e Conversa com Maria José Hoelzle (SME-Goiânia/UFG)
15:45	Intervalo
16:00	Breakout rooms – interação
16:30	Partilha de práxis e discussão: Uma partilha de cada grupo (30 min cada). Margareth de Fátima Oliveira (SEEDF)

Práxis críticas na escola e minha relação com o GEPLIDF

Tânitha Gléria de Medeiros (SME-Goiânia)
 GEPLIGO e suas implicações na prática de uma professora
 de inglês da Educação Básica em Goiânia
 Fernanda de Mello Cardoso (SEDUC-MT)
 Doçuras da docência: vamos (re)viver?

Dia 02 (12/11/2021)

09:00

Partilha de práxis e discussão:

Uma partilha de cada grupo (30 min cada).

Josiane Prescendo Tonim (SEEDF)

GEPLIDF - Espaço de formação e (re)pensar da minha
 práxis docente

Silvana Lima (SME-Goiânia)

Desafios e Aprendizagem: (re)significando minha práxis
 docente pós GEPLIGO

Edilucy Oliveira Santana da Silva (SEDUC-MT)

Projeto Eletiva Connect World: a prática de uma professora
 da língua inglesa no ensino remoto

10:30

Oficina com Valéria Rosa-da-Silva

(UEG) e Henrique Roque (SEDUC-GO)

Episódios de co(l/r)onialidades cotidianas:

construindo paraquedas coloridos na educação linguística

12:00

Encerramento

Fonte: Organização I EGEPLIS, 2021.

Em conversas com as colegas do não-curso acerca da participação no EGEPLIS, sinto que há grande enriquecimento nas relações criadas nesse tipo de evento e muitas participantes do não-curso demonstram subsequente interesse em adentrar o GEPLIDF – Grupo de Estudos de Professores de Línguas do Distrito Federal. Portanto, observo a força do coletivo em construir possibilidades para a formação continuada. No entanto, parece haver entraves no funcionamento da nossa coletividade como professoras de inglês, pois, apesar do interesse demonstrado, as colegas até o momento não participam do GEPLIDF. Particularmente, vejo que as demandas da nossa profissão, acrescidas das demandas pessoais e domésticas, que são mais intensas para as mulheres, em especial nos últimos anos em que enfrentamos a crise do

Coronavírus (SANTOS, 2020), sobrecarregam as professoras e dificultam, assim, um maior engajamento em estudos e projetos de formação.

No dia 18 de junho de 2021, em nosso décimo-segundo encontro, retomamos a proposta feita no encontro de número dez, em que decidimos estudar a Pedagogia de Projetos como possibilidade transformadora em nossas práxis. Com base nos vídeos Pedagogia de Projetos - uma alternativa transgressora à Educação Bancária¹⁴ e Pedagogia de Projetos¹⁵, ambos no Canal Mulheres Inspiradoras, tentamos responder às perguntas feitas no décimo encontro. Os vídeos foram muito elucidativos e certamente nos deram uma boa base para compreender melhor os sentidos de trabalhar a partir de uma perspectiva de projetos. No entanto, ainda estávamos inseguros sobre como isso funcionaria na prática das aulas de inglês. Ao final do décimo segundo encontro, conversamos sobre os projetos que vemos acontecendo na prática, Oliveira (2021, Encontro 12) cita um projeto desenvolvido por seu esposo e Conceição (2021, Encontro 12) nos conta sobre um projeto desenvolvido pelas professoras de história e língua portuguesa na escola em que trabalha. Assim, encerramos esse encontro com o desejo de estudar projetos reais desenvolvidos em contextos semelhantes aos nossos. A professora Mastrella-de-Andrade não esteve presente no encontro de número 12 mas, em contato comigo, se propôs a apresentar sua própria experiência. No encontro seguinte, então, Mastrella-de-Andrade (2021, Encontro 13) nos apresenta sua experiência com projetos.¹⁶ Novamente, encaminho o final da reunião com a pergunta “E agora, como prosseguimos? Para onde vamos?” Oliveira sugere que façamos a discussão do texto Pedagogia de Projetos e Língua Inglesa, de Jordão (2014), o qual eu havia enviado por e-mail como material adicional. Mastrella-de-Andrade sugere também uma produção textual: “Poderíamos escrever um pequeno texto sobre: ‘O encontro hoje me provoca a.... Eu *sentipensei* que... Sobre minhas próximas ações, penso que...’ e aí leríamos logo no início do encontro.” (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2021, Encontro 13). Assim, sendo as sugestões bem aceitas pelo grupo, definimos os rumos do encontro do dia 02 de julho de 2021, o penúltimo de nossa jornada neste não-curso.

O encontro 14, portanto, começa com a leitura dos textos produzidos. Apresento dois exemplos:

Esse encontro me provoca uma vontade maior de me envolver numa Pedagogia Engajada. Eu *sentipensei* que o trabalho do *sentirpensar* coletivo

¹⁴ https://www.youtube.com/watch?v=zcuKxj06ZI&ab_channel=CanalMulheresInspiradoras

¹⁵ https://www.youtube.com/watch?v=0upDYE39Lr0&ab_channel=CanalMulheresInspiradoras

¹⁶ Os desdobramentos de nossas discussões sobre Pedagogia de Projetos serão explorados em um capítulo específico deste trabalho, portanto, nesta sessão faço apenas um breve resumo dos encontros e busco focar no aspecto fluido do surgimento dos temas de cada encontro.

traz bons resultados a partir do momento que a gente compartilha nossas experiências e encontra não apenas pontos em comum, mas também pontos conflitantes. Em minhas próximas ações vou refletir e agir mais (AGUIAR, 2021, Encontro 14).

Esse encontro me provoca uma vontade enorme de elaborar projetos. Eu *sentipensei* que será árduo, mas uma “atitude de projetos” [JORDÃO, 2014b] será uma boa forma de começar. Minhas próximas ações serão conversar com os alunos sobre seus interesses e fazer um planejamento (SANTOS, 2021, Encontro 14).

É importante argumentar que a grafia de termos como *sentirpensar*, em que unimos o sentir e o pensar em um só vocábulo é um exercício de deslocar linhas abissais (SANTOS, 2007) “para guardar, na transgressão à linguagem do colonizador, as costuras cotidianas que são produzidas como inexistentes quando separamos a teoria da prática, professores de estudantes [,] universidades de escolas” (SÜSSEKIND; COUBE, 2020) ou sentimentos de pensamentos. Recusando a separação e conseqüente dicotomização e hierarquização entre teoria e prática, sentimento e pensamento, universidade e escola, essa escolha linguística tem a intenção de reforçar uma postura de valorização dos modos de ser e saber de grupos invisibilizados, silenciados, oprimidos e/ou marginalizados.

Observo um sentimento geral de motivação que surge a partir dos estudos e reflexões sobre Pedagogia de Projetos, como se essa fosse uma possibilidade de luz no fim do túnel (SALES, 2021, Encontro 3) para o ensino de inglês nas escolas públicas do Distrito Federal. Partimos para um olhar mais detalhado sobre o texto de Jordão (2014); neste encontro fizemos, pela primeira vez, uma discussão mais estruturada e centrada no texto, em que preparei *slides* e destaquei conceitos e reflexões do artigo. A decisão de tornar esse encontro mais centrado na leitura do artigo do que nas nossas vivências veio tanto do fato de já estarmos conversando sobre a Pedagogia de Projetos há dois encontros quanto do feedback recebido no décimo encontro, em que foi apontado que “podemos nos centrar mais no tópico, no tema da discussão de cada encontro, talvez sistematizar mais os saberes” (Quadro 3, coluna 4, linha 7).

Para o último encontro, queríamos fazer uma confraternização. Várias sugestões surgiram, inclusive a de um encontro presencial. No entanto, ficamos receosos pois a pandemia ainda nos preocupa e essa sugestão foi recusada. Outra sugestão foi a de um amigo oculto de comidas pedidas pelo *iFood* ou de enviarmos livros uns para os outros. O empecilho visto nessas sugestões foi cronológico, não haveria como assegurar entrega simultânea para que todos estivessem com seus presentes no momento do encontro. Então, veio a ideia de nos presentearmos com textos – textos-presentes – cada um produziria um texto e leria para seu

amigo oculto (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2021, Encontro 14). A partir dessa ideia, Sales sugere que cada pessoa presenteie o grupo com um pouco de si, isto é, traga para o grupo algo que lhe toca e que gostaria de nos dar, em vez de cada uma presentear uma colega, todas presenteariam a todas do grupo.

O resultado, a meu ver, foi um último encontro comovente. Aguiar cantou e tocou em piano a música *Stay*, de Rihanna, ao que ele comentou: “eu escolhi essa música porque ela tem a ver com o que eu sinto pelo grupo...que vocês permaneçam, que a gente permaneça em contato, em sintonia, juntos de alguma forma” (AGUIAR, 2021, Encontro 15). Sales e Oliveira também nos presentearam com suas vozes, sendo que o presente de Oliveira incluiu, além de seu canto, um vídeo em que apresentou alguns destaques do não-curso para ela e disse “Eu sou uma outra [Oliveira] agora, vocês foram me ajudando nesse processo de autoconhecimento como professora” (OLIVEIRA, 2021, Encontro 15). Destaco aqui também o presente de Nunes – o conto *A função da arte*, de Eduardo Galeano:

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:

- Me ajuda a olhar! (GALEANO, 1997)

Sobre seu presente, Nunes (2021, encontro 15) comentou: “Eu acho que isso tem tudo a ver com o que a gente fez aqui esse semestre. A gente se ajudou a olhar”.

Concordo com ela que o nosso não-curso foi uma jornada que nos ajudou a olhar para nossos contextos, nossas dificuldades, dilemas, inquietações. Não fizemos uma formação para aprender conceitos, técnicas e métodos; não atingimos soluções fixas e finais para nossos dilemas. Olhamos para nós mesmas e para nossos alunos, nossos contextos de ensino e fizemos um caminho de descobertas, desconstruções, ressignificações, reflexões e conexão.

Esta sessão visou narrar nosso percurso e as conexões entre os temas que surgiram, de modo que o processo de construção colaborativa do currículo no decorrer da formação se torne compreensível. A seguir expandiremos a discussão sobre os currículos da/na formação de professores.

3.2. Agência, currículo, e formação de professoras

Nas falas de muitas professoras é possível observar um descontentamento com a própria formação. Em nosso não-curso, o sentimento de que a formação de professoras é de alguma forma insuficiente se faz presente em falas como: “Falta muita formação para a gente, a gente tem nossa formação da faculdade e o que a gente vai atrás, mas eu sempre ouço colegas falarem ‘ah, eu dou o de sempre mesmo, presente simples, verbo *to be*, adjetivos...’ (SANTOS, 2021, Encontro 6), e

a nossa resistência em continuar trabalhando daquela forma que a gente aprendeu, repetindo, reproduzindo o que a gente viu nossos professores fazendo talvez seja por uma falta de conhecimento, leitura, formação continuada, que a gente pensa ‘ah, deixa eu ensinar aqui essa gramática que é o que eu sei fazer.’ (LOPES, 2021, Encontro 4)

Nesses exemplos e ao longo de toda a nossa experiência de formação com o não-curso, vejo em minhas colegas o desejo de transformar sua práxis, um desejo, a meu ver, de fortalecer sua capacidade de agência. Me dedico, então, a pensar a respeito do construto *agência* e sua relação com o trabalho e as identidades docentes. Os entendimentos apresentados aqui bebem dos estudos de Paulo Freire (1986; 1987; 1992; 1995) acerca de consciência crítica e educação libertadora, que dão força às discussões sobre o tema *agência docente* no Brasil (MONTE MÓR, 2013). Em consonância com os trabalhos de Freire, agência é entendida não apenas como a capacidade de agir, mas sim como “a capacidade *socioculturalmente mediada* de agir” (Ahearn, 2010 *apud* SILVESTRE, 2016, p. 141, destaque meu), ou a capacidade de iniciar uma ação de forma crítica e consciente (ARENDDT, 2007). Monte Mór (2013) explica que:

agir refere-se à ação em um sentido amplo, não apenas restrito às ocorrências repetidas ou programadas que exigem que as pessoas reajam ou respondam a elas, mas que leva as pessoas a avaliar e agir diante do que escapa à ordem social comum, reiterada e esperada ou mesmo à rotina pessoal (MONTE MÓR, 2013, p. 126).

Em outras palavras, agência está relacionada às atitudes, intervenções, ações e influências conscientes que o sujeito exerce a partir de seu contexto, sua história, suas identidades, seus locais de fala. Para Biesta, Priestley e Robinson (2015), o desenvolvimento da agência “é sempre informado pelas experiências passadas, incluindo biografias pessoais e profissionais; é orientado em direção ao futuro, tanto no que diz respeito a uma perspectiva de curto quanto de longo prazo; e é concretizado no aqui e agora.” (BIESTA; PRIESTLEY; ROBINSON, 2015, p. 627). Dessa forma, reitero que a capacidade de agência é uma construção

socioculturalmente situada. Consonantemente, agência se relaciona ao desenvolvimento de consciência crítica (MONTE MÓR, 2013) e é compreendida no escopo deste trabalho também como atitudes de resistência às desigualdades sociais, epistêmicas, culturais, frutos da colonialidade (SILVESTRE, 2016).

Logo, agência docente – “agência que é teorizada especificamente a respeito das atividades dos/as professores/as” (BIESTA; PRIESTLEY; ROBINSON, 2015, p. 625) se refere à capacidade das professoras de intervir criticamente e proativamente em seu contexto profissional, iniciando ações a partir de suas próprias avaliações e reflexões; não se trata de agir apenas no sentido de realizar tarefas. Compreendo, portanto, que agência pressupõe pensamento crítico e capacidade de intervenção, que, para Arendt (2007), são habilidades presentes em todos os seres humanos, mas que nem sempre se concretizam por não serem suficientemente destacadas socioculturalmente (MONTE MÓR, 2013).

Assim como as construções identitárias das professoras, nossa capacidade de agência é fortemente influenciada pelas tendências pedagógicas que se instauram num determinado tempo e espaço, e se apresentam em nossa formação. Monte Mór (2013) aponta três grandes influências históricas na educação brasileira: o colonialismo dos jesuítas – e outros tipos de colonialidade a que fomos e ainda somos submetidos; as perspectivas missionárias de educação dos jesuítas; e o autoritarismo da ditadura militar de 1964. Ademais, a educação bancária (FREIRE, 1987) parece ser ainda o modelo dominante nas práticas escolares no Brasil (JORDÃO; BUHRER, 2013). Tendo em vista esse contexto histórico de colonialidade e autoritarismo em que a educação brasileira e, conseqüentemente, a formação de professoras se situa, é possível questionar qual o real espaço para a agência docente e quais identidades docentes podem ser forjadas nesse sistema. Como é possível para a professora brasileira se identificar como agente se o contexto da educação e da formação de professoras demonstra pouco enfoque no desenvolvimento de consciência crítica e autonomia? É importante ressaltar que essas questões são problematizações que intentam a mobilização docente para a transformação da nossa própria formação profissional, uma vez que não somos sujeitos fixos e inacabados, mas sim profissionais em constante formação (BIESTA, 2013; LOPES; BORGES, 2015).

Na formação de professoras de línguas a questão de agência ganha novas nuances. Já que a língua em si é uma atividade social, então também assim deve ser o ensino de línguas (OSBORN, 2006); portanto, um olhar crítico para a sociedade se torna ainda mais relevante para as professoras de línguas. No entanto, o ensino de línguas no Brasil ainda é fortemente pautado em questões metodológicas e técnicas e tende a negligenciar aspectos sociais

(PALHARES, 2012). Osborn (2006) afirma que é preciso desconstruir os seguintes pressupostos que ainda embasam a formação das professoras de línguas:

1. A linguagem pode ser apresentada como uma realidade "objetiva".
2. O usuário do idioma pode ser significativamente separado do idioma.
3. Generalizações e observações sobre o ensino de idiomas podem ser apresentadas livre de restrições situacionais e temporais.
4. Aprender a ensinar um idioma é ou pode ser um processo tecnicista.

(OSBORN, 2006, p. 40).

Se o desenvolvimento da agência docente, como compreendida neste trabalho, se dá pelo conjunto de nossas histórias pessoais e profissionais, nossos desejos para o futuro e nosso poder de ação no presente (BIESTA; PRIESTLEY; ROBINSON, 2015), então, a professora agente precisa contar com uma história de formação menos imbuída de colonialidades e opressões, precisa conversar com seus pares, seu cotidiano, e precisa de autonomia para agir em seu contexto. Defendo que autonomia, pensamento crítico, reflexão, diálogo e olhares socioculturalmente situados protagonizem a formação de professoras, em especial, de professoras de línguas, dada a própria natureza social da linguagem.

Com o objetivo de pensar uma formação docente pautada no entendimento de língua como prática social – e, portanto, política – que promova pensamento crítico e agência docente, proponho discussões acerca dos currículos da/na formação de professores. Primeiramente, precisamos pensar na própria concepção de currículo. Sússekind (2014) argumenta que o entendimento de currículo como documento escriturístico, um objeto que apresenta de forma clara e objetiva o que deve ser ensinado, é um equívoco epistemológico pois currículo é inseparavelmente político. A autora afirma que:

As ideias de currículos como territórios de desenvolvimento, planejamento, medição da melhoria e eficiência da pessoa/escola/sociedade revelaram-se bastante mercadológicas habitando discursos, programas e fomentos de grandes organizações financeiras e reinam soberanas nos debates atuais, ainda, novamente. Com, nem sempre declarados, interesses econômicos na solução para problemas da educação, veementemente descritos como “crise da educação”, defendem a necessidade de “currículos claros e objetivos” que nos deem caminhos para superar a “falta de preparo dos professores” e a “inadequação dos materiais didáticos”; assim, alimentando uma dicotomia escola-sociedade calcada na ideia de “obsolescência das escolas” e incompetência ou despreparo dos professores (SÜSSEKIND, 2014, p. 1515).

Dessa forma, esse entendimento de currículo tece hierarquias, cria exclusões, invisibilidades e inexistências, e potencializa a demonização das professoras (SÜSSEKIND, 2014). Carvalho (2021, Encontro 8) conclui que “o currículo que nos é imposto faz com a que a gente aja como professor domesticador”. Assim, traça-se um paralelo entre a noção de professor domesticador (FREIRE, 1987), aquele que detém o controle do conteúdo em suas mãos e não conversa com os alunos e os conteúdos, e um professor sem agência, destituído de autonomia e inventividade pela própria imposição curricular. Portanto, recusamos essa noção de currículo e, alternativamente, olhamos para o currículo como uma conversa complicada (SÜSSEKIND; SANTOS, 2016).

Nesse sentido, o currículo considera os aspectos pessoais/autobiográficos, históricos, políticos e sociais das pessoas envolvidas na educação, deixa de ser entendido como documento estático e passa a ser verbo (PINAR, 1975). Conforme afirma Sússekind (2014, p. 1519) “*conversando-pensando-fazendo* currículo, os professores falam não só com seus estudantes, mas com seus próprios mentores, suas próprias experiências e com seus conteúdos, pois os conteúdos em si mesmos são conversas”. Assim, curricular – *conversar-pensar-fazer* currículo – é também um processo de formação continuada na docência que potencializa seu aspecto de invenção cotidiana (SÜSSEKIND, 2016) e devolve às professoras seu protagonismo, fortalecendo sua capacidade de agência.

A construção coletiva do currículo da formação docente na experiência do não-curso visa valorizar os saberes da escola e as vozes das professoras, alinhada ao que defende Sússekind (2014, p. 1526):

A busca da justiça cognitiva, sem a qual não haverá justiça social (SANTOS, 2010, p. 40), passa por admitir que é preciso ouvir os professores (AOKI, 2005) e reconhecer o poder dos currículos *pensadospraticados* (OLIVEIRA, 2012) que já existem nas escolas como experiências vividas e são narrados em seus *comuns* diferentes. Os currículos-como-experiência-vivida narrados por cada professor são base comum e o coração do trabalho do professor, são o porque de existirmos como professores e reconhecem de modo profundo o ineditismo de cada situação de sala de aula (AOKI, 2005, p.65).

Esse processo de construção de currículo – *sentidopensadopracado* – que buscamos experienciar durante o não-curso “faz a gente pensar no que a gente quer da nossa própria formação” (AGUIAR, 2021, Encontro 10) e parece gerar resultados positivos nas identidades docentes.

4. (DE)COLONIALIDADE E INGLÊS COMO *LINGUA FRANCA*

No decorrer do não-curso, a partir dos sentimentos de insegurança e inadequação relatados pelas professoras ao se perceberem constantemente em busca de ideais inatingíveis relacionados aos mitos da falante nativa e a consequente síndrome de impostora que atormenta professoras não-nativas de inglês (BERNAT, 2008), passamos a nos questionar sobre a origem do referencial de falante nativa como correto e desejável em qualquer contexto de ensino, assim como as possíveis consequências desse referencial nas identidades de professoras e estudantes de línguas. Martins (2021, Encontro 1) afirma que “o ensino de inglês é todo cheio de cobranças e expectativas para você ser de um jeito específico e dar aula de um jeito específico, e você tem que parecer nativo. Isso é muito sofrido”. Nesse sentido, nos perguntamos sobre as opressões presentes no ensino de inglês, nessas cobranças e expectativas, nesses ideais impostos. A necessidade de pensar sobre (de)colonialidade, então, surge de uma observação cotidiana das desigualdades que permeiam não só o ensino de inglês, mas toda nossa sociedade e ganham ainda mais contraste no cenário das escolas públicas.

Colonialidade é o processo de manutenção, na modernidade, de lógicas políticas, culturais, econômicas e epistemológicas que remontam às expansões imperialistas do século XVI (BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSGOUEL, 2018). Grosfoguel (2008) diferencia colonialismo de colonialidade argumentando que “a colonialidade permite-nos compreender a continuidade das formas coloniais de dominação após o fim das administrações coloniais, produzidas pelas culturas coloniais e pelas estruturas do sistema-mundo capitalista moderno/colonial” (GROSGOUEL, 2008, p. 126). Portanto, colonialismo se refere aos sistemas de dominação baseados em administrações coloniais, enquanto colonialidade é compreendida como a permanência de lógicas coloniais na atualidade, apesar da ampla erradicação de administrações coloniais na sociedade contemporânea. Maldonado-Torres (2007) resume bem essa distinção:

A colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas que em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da idéia de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131).

Para discutir as experiências coloniais na sociedade moderna, é importante ressaltar o eurocentrismo que a caracteriza a partir das investidas expansionistas e da colonização das Américas.

É por meio desse mecanismo que uma particularidade se torna universal, cancelando, desprezando e segregando as demais particularidades. O poder econômico e político que a Europa consegue acumular, desde o século XVI, permite que imponha seu *habitus* como norma universal, projeto ideal para todos os povos do mundo. Isso ocorre no nível econômico (sua economia, o capitalismo europeu, torna-se o único modelo econômico), político (sua forma de governo, a democracia republicana representativa, torna-se o único modelo político válido), religioso (sua religião, o cristianismo e suas variantes, se torna a verdadeira religião), epistêmico (sua forma de conhecer, o pensamento racional, o pensamento moderno, torna-se o único meio e fim de saber), linguístico (as línguas europeias, derivadas, sobretudo, do latim e grego, se tornam as únicas em que é possível expressar o conhecimento verdadeiro e válido), e em muitos outros níveis. (GARCÈS, 2007, p. 220)

A partir disso, discuto a colonialidade por quatro ângulos: a colonialidade do poder, do ser, do saber e da linguagem. A colonialidade do poder diz respeito às formas modernas de exploração e dominação; sendo que, de acordo com Quijano (2005), o padrão de poder da sociedade atual se estrutura em dois eixos: 1) a idéia de raça e 2) a articulação dos modos de trabalho, dos recursos e produtos em torno do capital e do mercado. O autor explica que, na medida em que relações sociais se configuram em relações de dominação ao longo da história, as identidades raciais se tornaram classificações hierárquicas que estabelecem o lugar social dos sujeitos. A ideia de raça, alinhada à noção de superioridade/inferioridade entre colonizadores e colonizados, alimenta e valida a exploração do trabalho dos povos colonizados, em especial, povos negros e indígenas.

Na América, a idéia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova identidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da idéia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas idéias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados (QUIJANO, 2005, p.118).

O segundo eixo fundamental da ordem de poder na modernidade se expressa através do capitalismo. Todos os modos de produção, exploração de recursos naturais e humanos se voltam para o capital e as demandas do mercado mundial. Esses dois eixos se relacionam pois

as novas identidades históricas produzidas sobre a idéia de raça foram associadas à natureza dos papéis e lugares na nova estrutura global de controle do trabalho. Assim, ambos os elementos, raça e divisão do trabalho, foram estruturalmente associados e reforçando-se mutuamente, apesar de que nenhum dos dois era necessariamente dependente do outro para existir ou para

transformar-se. Desse modo, impôs-se uma sistemática divisão racial do trabalho (QUIJANO, 2005, p.118).

O mesmo autor afirma ainda que

a classificação racial da população e a velha associação das novas identidades raciais dos colonizados com as formas de controle não pago, não assalariado, do trabalho, desenvolveu entre os europeus ou brancos a específica percepção de que o trabalho pago era privilégio dos brancos. A inferioridade racial dos colonizados implicava que não eram dignos do pagamento de salário. Estavam naturalmente obrigados a trabalhar em benefício de seus amos. Não é muito difícil encontrar, ainda hoje, essa mesma atitude entre os terratenentes brancos de qualquer lugar do mundo. E o menor salário das *raças inferiores* pelo mesmo trabalho dos brancos, nos atuais centros capitalistas, não poderia ser, tampouco, explicado sem recorrer-se à classificação social racista da população do mundo (QUIJANO, 2005, p. 120).

Enquanto a noção de colonialidade do poder abre discussões sobre o controle dos meios de produção e das articulações do capitalismo mundial, sua fundamentação na racialização dos povos também abre caminho para as discussões sobre colonialidade do ser, que consiste em reconhecer “os efeitos da colonialidade na experiência vivida, e não somente na mente dos sujeitos subalternos” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 130). Ancorada na percepção cartesiana de ser – “Penso, logo existo” – as estruturas socioculturais da modernidade invisibilizam a diversidade e demonizam a alteridade pois

sob o "Eu penso" poderíamos ler "outros não pensam" e dentro de “eu existo” podemos localizar a justificativa filosófica para a ideia de que "os outros não são" ou são destituídos de existência. Desta forma, descobrimos uma complexidade não reconhecida da formulação cartesiana: de "Penso, logo existo" somos levados à noção mais complexa, mas ao mesmo tempo mais precisamente, histórica e filosoficamente: “Eu penso (outros não pensam ou não pensam corretamente), portanto, eu sou (outros não são, eles são desprovidos de ser, não deveriam existir ou são dispensáveis)” (MALDONADO-TORRES, 2007, p.144).

Dessa forma, a colonialidade do ser diz respeito a invisibilização dos modos de existir dos sujeitos historicamente colonizados, colocando-os em um lugar de subalternos, inferiores ou até mesmo inexistentes. As violências ontológicas reproduzidas e naturalizadas na colonialidade do ser transformam alteridade em subalternidade, ou seja, o “outro”, sujeito diferente do padrão, é sempre inferior, dentro de um sistema em que o homem branco europeu é a referência de normalidade (MALDONADO-TORRES, 2007). Essas são violências presentes em situações de guerra, em que pessoas são desumanizadas. Se durante as guerras a

morte é normal, no sistema de colonialidade, a morte simbólica é uma ameaça constante para os sujeitos subalternizados, que perdem o próprio direito de existir:

As mesmas ideias que inspiram atos desumanos na guerra, particularmente, escravidão, assassinato e estupro, são legitimados na modernidade, através da ideia de raça, e tais atos são gradativamente vistos como normais, em grande parte graças à alegada obviedade e à ao caráter não problemático da escravidão negra e do racismo anti-negro. Negros, indígenas, e outros sujeitos "de cor" são aqueles que sofrem preferencialmente os atos viciosos do sistema. (MALDONADO-TORRES, 2007, p.149).

A colonialidade em nível epistêmico, a colonialidade do saber, se refere à inferiorização e invisibilização dos modos de construção de conhecimentos, assim como dos próprios conhecimentos dos grupos subalternizados. Isso significa que as sociedades que lidam com um “certo tipo de conhecimento, ética, regulamentos legais etc., são sociedades ou nações que alcançaram maior desenvolvimento cultural; os outros, por outro lado, ficaram atrasados e em estado de primitividade e barbárie” (GARCÈS, 2007, p. 218). No cotidiano das escolas, essa dinâmica se apresenta no privilégio dado às disciplinas “exatas” em detrimento das artes, por exemplo; também se expressa colonialidade do saber nas dicotomias teoria/prática, universidade/escola. Garcès (2007) afirma:

Tanto o conhecimento quanto as linguagens podem ser vistos como bens possuídos pelos povos, mas que têm uma valoração diferente, concedida pelos centros de poder nos níveis local, regional e global. Assim, o conhecimento chamado científico é visto e valorizado como conhecimento, e esse conhecimento é veiculado expressivamente por meio de certas línguas, todas de origem europeia (inglês, alemão e francês). Quem quer fazer ciência, filosofia, conhecimento, tem que se apropriar de tais linguagens para se mover no referido espaço de poder (GARCÈS, 2007, p. 226).

Nesse sentido, a colonialidade do saber se relaciona à colonialidade linguística, pois não só os conhecimentos são valorados a partir dos referenciais do colonizador, mas também as línguas em que os conhecimentos são produzidos. O mesmo autor argumenta:

Estamos, portanto, diante de uma colonialidade linguística que mostra duas faces: por um lado, a modernidade subalternizou certas línguas em favor de outras, mas, por outro lado, além disso, colonizou a palavra dos falantes dessas línguas. Ou seja, não apenas certas línguas foram subalternizadas, mas também a própria palavra e o dizer dos falantes colonizados. A palavra de um falante de quíchua, por exemplo, mesmo que seja expressa em espanhol, será sempre menos valorizada do que a palavra de um falante de espanhol, sobretudo se for urbano, branco, mestiço, masculino, titulado, etc.; ou seja, a avaliação da palavra continua a depender da trilogia colonial indicada por Quijano: classe, raça, gênero (GARCÈS, 2007, p. 227).

Essa discussão é muito importante para nós, professoras de inglês, especialmente se desejamos que nosso ensino seja libertador e decolonial. O discurso recorrente de que saber inglês possibilita a participação em novos espaços de poder não deve perder de vista as nuances coloniais que permeiam nossa organização social, em outras palavras, aprender inglês por si só não assegura acesso, agência ou liberdade aos grupos marginalizados. É importante, portanto, que as professoras de inglês, sobretudo na rede pública de ensino, reflitam sobre o papel do ensino e aprendizagem dessa língua dentro de um sistema de colonialidade(s). Em concordância com esse pensamento, Palhares (2012) afirma que a colonialidade se mantém “viva e renovada através do currículo escolar, da cultura e das mais diversas formas de ser e estar na sociedade moderna” (PALHARES, 2012, p. 5).

O projeto de expansão imperialista, reitero, mantém seus resquícios na modernidade, subjugando uns e privilegiando outros. O sistema colonial hoje não se baseia, entretanto, na expansão de terras e dominação por violência física, mas sim na disseminação de discursos que naturalizam a dominação, invisibilizam a diferença e apagam as formas de produção de conhecimento e existência de grupos subalternizados. Na modernidade, “a dominação é racionalizada através de excepcionalismo e responsabilidade benevolente, que justificam e sustentam a violência e exploração que negam, assegurando uma divisão desigual da riqueza e do trabalho” (ANDREOTTI, 2013, p. 3). Nesse sentido, os discursos da colonialidade visam a reprodução dos valores e comportamentos do colonizador pelos subalternos, que por sua vez são mantidos no local de “outro”. Assim se mantém uma relação desigual em que o oprimido permanece encantado pelo universo de seu opressor – reproduzindo seus discursos e servindo à manutenção do *status quo* – enquanto busca acesso a um mundo ao qual jamais pertencerá (ANDREOTTI, 2011). Para Spivak (2003), o poder colonial hoje reside em discursos que alteram a percepção dos grupos subalternizados de si mesmos e do mundo, legitimando a supremacia cultural do opressor ao criar uma noção de inferioridade do “outro”. Martins (2021, Encontro 2) fala sobre o imperialismo no ensino de inglês relacionando tal fenômeno ao capitalismo vigente na sociedade:

Tem uma cultura muito imperialista em ensinar inglês. Quando a gente não descola o capitalismo do ensino em geral a gente não percebe que ele empobrece o ensino de línguas, porque aí eu falo para o meu aluno que aprender as coisas é só para ter dinheiro. Você aprende as coisas para ter emprego e é só por isso, você não aprende as coisas porque você gosta. A gente não teve nenhuma revolução porque as pessoas estavam estudando para concurso, o que muda a sociedade é a gente. A gente precisa tirar eles desse mundo que é tão opressivo, que só fala de vestibular, só fala de emprego, de tudo que não é humano, fala de tudo aquilo que faz você operar no sistema.

Para ela, o universo escolar que dissemina discursos como o de estudar para garantir um emprego melhor, salários maiores, status social, reproduz uma lógica colonial, ou ainda, abissal (SANTOS, 2007). Martins (2021, Encontro 2) indica que enxerga o capitalismo como uma presença colonial que permeia o ensino de inglês causando opressões e resultando em um ensino ineficaz no sentido de formar cidadãos críticos. Para ela, é função das professoras, especialmente na escola pública, desconstruir tais discursos. Ela afirma, ainda, que:

Eu não posso achar que um professor da rede pública tem a mesma função que um professor dentro de uma escola livre. Eu sou regida pelo Currículo em Movimento, eu sou regida pela Constituição e na Constituição eles me falam que o ensino precisa ser no geral, eu tenho que ajudar a formar um cidadão. Na minha visão, o cidadão vem antes de qualquer coisa (MARTINS, 2021, Encontro 2).

Com base no entendimento de que as relações de opressão, dominação e colonização das mentes na atualidade são estabelecidas discursivamente, podemos refletir acerca do caráter colonizador que determinadas línguas carregam. Conforme afirma Pennycook (1998), “o ensino da língua inglesa foi uma parte crucial da empreitada colonial, e o inglês é a maior língua em que o colonialismo tem sido escrito” (PENNYCOOK, 1998, p. 9). Phillipson (1992) discorre sobre o imperialismo linguístico da língua inglesa e as formas de dominação exercidas por essa língua. Para ele,

o domínio da língua inglesa é afirmado e mantido pelo estabelecimento e reconstituição contínua de desigualdades estruturais e culturais entre o inglês e outras línguas. [...] As desigualdades estruturais e culturais asseguram a alocação de uma quantidade maior de recursos materiais para o inglês do que para outras línguas e beneficiam aqueles que são proficientes na língua inglesa. (PHILLIPSON, 1992, p.47).

A língua inglesa é a mais falada do mundo e se dissemina por todas as esferas da sociedade. De acordo com Pennycook (1998), o alcance dessa língua tem suas raízes no seu papel como instrumento de colonização, já que a expansão do império britânico significou também a expansão da língua inglesa. O autor destaca ainda que muitos acreditavam que o ensino da língua inglesa seria crucial para o desenvolvimento de uma “força de trabalho capaz de participar do capitalismo colonial” (PENNYCOOK, 1998, p. 20). As lógicas colonialistas de ensino da língua inglesa permeiam o ensino dessa língua no Brasil até hoje, já que “os métodos usados para ensinar a língua foram derivados da cultura e dos sistemas de saberes ocidentais, de modo que através do ensino de inglês o imperialismo cultural das potências colonizadoras foi reforçado e mantido” (RODRIGUES; ALBUQUERQUE; MILLER, 2019, p. 6). Em relação ao ensino de inglês (English Language Teaching – ELT), Pennycook aponta que

existem laços profundos e indissolúveis entre as práticas, teorias e contextos do ELT e a história do colonialismo. Tais conexões, quero sugerir, vão muito além de traçar paralelos entre a atual expansão do inglês e a expansão colonial que a precedeu. Quero argumentar que as teorias e práticas do ELT que emanam das antigas potências coloniais ainda carregam os traços dessas histórias coloniais devido à longa história de conexões diretas entre o ELT e o colonialismo e porque tais teorias e práticas derivam de culturas e ideologias européias mais amplas, que são elas próprias produtos do colonialismo. Em certo sentido, então, o ELT é um produto do colonialismo não apenas porque o colonialismo produziu as condições iniciais para a propagação do inglês, mas porque foi o colonialismo que produziu muitas das maneiras de pensar e se comportar que ainda fazem parte das culturas ocidentais. A cultura européia/ocidental não apenas produziu o colonialismo, mas também foi produto dele; o ELT não apenas andou nas costas do colonialismo para os cantos distantes do Império, mas também foi produzido por essa viagem. (PENNYCOOK, 1998, p. 19).

Assis-Peterson and Cox (2007) defendem que a humanidade nunca necessitou tanto de uma língua comum quanto hoje, no mundo globalizado em que todos estão interligados pelo ciberespaço e discutem diferentes interpretações para a ubiquidade da língua inglesa. A primeira possibilidade de interpretação apresentada pelas autoras é chamada de ingênua. Os defensores dessa interpretação

explicam a ampla difusão do inglês ressaltando a simplicidade de sua gramática, a sua justeza e afinidade com a mídia, com o marketing, com a ciência, com a técnica e com o progresso, a sua aura de modernidade e, principalmente, seu caráter neutro como meio de comunicação entre falantes de diferentes línguas maternas, uma vez que a utopia do esperanto, entre outras propostas de criação artificial de uma língua internacional desenraizada de fronteiras geopolíticas, não vingou. Quer dizer, na falta de um esperanto bem-sucedido, “esperantiza-se” o inglês. (ASSIS-PETERSON; COX, 2007, p.6).

Em seguida, as autoras discutem a interpretação crítica, que desconfia da suposta neutralidade do inglês e enxerga sua difusão na atualidade como produto do imperialismo americano, o que pode incidir na crença de que a língua inglesa fortalece o capitalismo e serve aos interesses da ordem social vigente. As autoras destacam que:

Não são poucos os estudos que lêem a globalização do inglês como obra diabólica dos Estados Unidos, como abuso de seu descomunal poder econômico, bélico e político no conjunto das nações. Usando menos a força bruta e mais o poder simbólico como estratégia de dominação, o imperialismo entronou novos deuses, “prometeus” da modernidade – a ciência, a tecnologia e o banquete do consumo – que se expressam, sobremaneira, em inglês e fecundam a imaginação de pessoas de todos os cantos da Terra com a ambição do progresso (ASSIS-PETERSON; COX, 2007, p.6).

Uma terceira possibilidade de posicionamento em relação à ubiquidade da língua inglesa reconhece as questões de colonialidade e dominação relativas a essa língua, mas não adota a atitude de recusa. Em vez disso, defende que “precisamos nos apropriar dessa língua para produzir discursos contra o poder do inglês e do discurso neoliberal que fala por meio dele, já que tais discursos produziram poucos efeitos se enunciados por meio de línguas locais” (PESSOA; PINTO, 2013). Esse pensamento se alinha a hooks (2017), que afirma que o inglês padrão é a língua da dominação e do apagamento de outras línguas e culturas. No entanto, à exemplo da apropriação feita pela população negra nos Estados Unidos, a língua pode ser pensada como espaço de resistência e um caminho para a libertação:

Aprender o inglês, aprender a falar a língua estrangeira, foi um modo pelo qual os africanos escravizados começaram a recuperar seu poder pessoal dentro de um contexto de dominação. De posse de uma língua comum, os negros puderam encontrar de novo um modo para construir a comunidade e um meio para criar a solidariedade política necessária para resistir. Embora precisassem da língua do opressor para falar uns com os outros, eles também reinventaram, refizeram essa língua, para que ela falasse além das fronteiras da conquista e da dominação (HOOKS, 2017, p. 226).

Acerca desse pensamento de hooks (2017), Lopes (2021, Encontro 4) comenta que:

A gente pode ter essa frase como mantra: “essa é a língua do opressor, mas preciso dela para falar com você”. É a gente ter em mente que sim, é a língua do opressor, mas a gente precisa dela e nosso aluno tem direito de conhecê-la porque nada melhor que conhecer o instrumento do inimigo.

Embora a língua inglesa não seja demonizada por nós e seus falantes não sejam inimigos de fato, compreendo que o emprego desse termo na fala de Lopes intenciona ressaltar o caráter de resistência à opressão exercida, mesmo que nem sempre de forma consciente, pois conforme afirma Spivak (2003), os membros do “Primeiro Mundo” são encorajados pela lógica colonial a perceberem a si mesmos como o centro global, o que acarreta a responsabilidade de civilizar o outro, visto sempre como inferior, selvagem. Portanto, podemos assumir que, para combater o poder da colonialidade, devemos trabalhar a articulação de vozes subalternas na própria língua do imperialismo colonial (RODRIGUES; ALBUQUERQUE; MILLER, 2019) visando a redução da abissalidade (SANTOS, 2007) presente tanto nos currículos e métodos de ensino quanto nas próprias relações humanas.

Uma possibilidade de resistência e transformação dos padrões coloniais vigentes que se apresenta para nós é o olhar para a língua inglesa não como língua proveniente dos Estados Unidos ou da Inglaterra, mas com foco em seus usos cada vez mais plurais em nossa sociedade,

pois, como já vem sendo constatado nas últimas décadas, as interações entre falantes não-nativas de língua inglesa são cada vez mais frequentes devido aos efeitos da globalização (CANAGARAJAH, 2014; SIQUEIRA; SOUZA, 2014). Portanto, Canagarajah (2014) propõe um novo olhar para o inglês como língua internacional¹⁷ e sugere que repensemos os paradigmas do ensino de inglês. O autor defende que é necessário abandonar a busca pelo melhor método de ensino, pois as práticas pedagógicas são contextuais e dessa forma seria possível “empoderar professores locais a se concentrar nas estratégias de aprendizagem que funcionam para seus próprios alunos, à luz dos propósitos e dos objetivos que definem seu próprio ensino” (CANAGARAJAH, 2005, p. 28). Kumaravadelu (2012) também se alinha com a noção de que o ensino de inglês na atualidade requer posicionamentos críticos que questionem as tradições epistemológicas e metodológicas do eixo Europa/Estados Unidos. Nesse sentido, o autor afirma que

temos ouvido vozes críticas que nos ajudam a nos tornar conscientes do imperialismo linguístico, dos discursos do colonialismo, do falante nativo, da economia política do ensino da língua inglesa, da recuperação do conhecimento local...a lista aqui também é longa. Mas, para todos os propósitos práticos, a episteme do falante nativo não afrouxou seu domínio sobre os princípios teóricos, as práticas de sala de aula, a indústria da publicação ou o mercado de trabalho. O que é seguramente necessário é uma ruptura significativa dessa dependência epistêmica, se levamos a sério a higienização de nossa disciplina de seu efeito corrosivo e a sensibilização da área para as exigências do globalismo e seu impacto na formação da identidade (KUMARAVADIVELU, 2012, p.15).

Alternativas decoloniais de ensino de inglês se fundamentam na ideia de que as professoras de língua inglesa devem assumir posicionamentos não ingênuos de resistência e lutar por políticas linguísticas que desnaturalizem o lugar de superioridade da língua inglesa sem promover uma campanha contra ela, mas capacitando os alunos a fazer apropriações críticas da língua (PESSOA; PINTO, 2013). Conforme afirmam Assis-Peterson e Cox,

A voz em inglês que o professor tentaria cultivar no aluno não seria aquela colada à voz britânica nativa ou à voz americana, treinada em aulas comunicativas, mas sim aquela que lhe permitiria escrever contra qualquer forma de dominação econômica, política, cultural e linguística de um país sobre os outros (ASSIS-PETERSON; COX, 2007, p. 7).

¹⁷ Faço uso desse termo aqui por ser o termo adotado pelo autor em questão; entretanto, a seguir proponho uma reflexão acerca dos sentidos e usos do *Inglês como língua internacional*, em contraposição ao *Inglês como Língua Franca made in Brazil*

Nesse sentido, trazemos aqui as discussões sobre Inglês como Língua Franca *made in Brazil* (DUBOC, 2019; SIQUEIRA; SOUZA, 2014; SIQUEIRA; DINIZ-DE-FIGUEIREDO, 2020). Conforme já afirmado, o lugar que essa língua ocupa em nossa sociedade é distinto das demais, pois nunca houve uma língua com tamanho alcance e poder (JORDÃO, 2014a). Siqueira e Souza (2014) defendem que inglês é a língua mais comumente usada para as interações internacionais por influência das tecnologias e da força política, econômica e militar de países como os Estados Unidos. Os autores ressaltam:

O idioma se transformou em um produto de altíssimo valor e de grande desejo e, por conseguinte, tem sido apropriado por pessoas de todas as partes do planeta que dele fazem uso corriqueiro em um grande número de atividades, como turismo, acesso a publicações científicas, navegação e compras online, transações comerciais internacionais, fazer amigos online oriundos de diferentes cantos do globo (SIQUEIRA; SOUZA, 2014, p. 34).

Portanto, como professoras de inglês, precisamos olhar para os sentidos e as funções que essa língua possui na sociedade e em nossos contextos de ensino. O Currículo em Movimento, documento da Secretaria de Educação do Distrito Federal, que apresenta as concepções político-pedagógicas e as matrizes curriculares que pautam a práxis nas escolas públicas do DF, se refere à língua inglesa como *Língua Estrangeira*. Entretanto, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), documento normativo que objetiva estabelecer os conhecimentos essenciais a todos os alunos da educação básica brasileira, traz, conforme nos lembra Oliveira (2021, encontro 3), o termo *Língua Franca*:

Nessa proposta, a língua inglesa não é mais aquela do “estrangeiro”, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco trata-se de uma variante da língua inglesa. Nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único inglês “correto” – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos (BRASIL, 2018, p. 241).

Na área de ensino e aprendizagem de línguas, muito se discute acerca dos sentidos atribuídos a termos como *língua estrangeira*, *língua adicional*, *língua internacional*, *língua global* e *língua franca*. A escolha de um ou outro termo para se referir ao inglês se relaciona a diversas construções epistemológicas e sociais que precisam ser exploradas se desejamos compreender as funções que a língua inglesa exerce na contemporaneidade (JORDÃO, 2014a). Para efeito de contraposição, exploraremos brevemente os termos *Inglês como Língua Estrangeira* (ILE), *Inglês como Língua Adicional* (ILA) e *Inglês como Língua Internacional*

(ILI). É importante ressaltar que não há intenção de selecionar o termo mais correto para definir o status que a língua inglesa ostenta em nossa sociedade, uma vez que as perspectivas que embasam a escolha de um ou outro termo, embora fundamentadas em pontos de vista e orientações sociopolíticas e linguísticas específicas, não são necessariamente excludentes (SIQUEIRA; SOUZA, 2014; JORDÃO, 2014a; GIMENEZ, 2015).

Jordão (2014) sugere que o uso dos termos ILE e ILA estão mais relacionados aos processos de aquisição da língua enquanto os termos ILI e ILF dizem respeito a função que a língua exerce. A autora afirma que o termo ILA tem sido utilizado para fazer referência a contextos em que imigrantes aprendem inglês num país em que essa é a língua materna, com sentido semelhante a *Inglês como Segunda Língua (ISL)*. Há o diferencial, porém, de ser um termo que parece menos hierarquizante por indicar que quaisquer línguas além da materna são “adicionais” e não segunda, terceira, quarta; nesse sentido, o termo ILA seria mais capaz de celebrar o plurilinguismo que o termo ISL. O termo ILE, por sua vez, é usado para se referir a situações em que não é a língua de comunicação dos aprendizes nos espaços sociais pelos quais circulam (FRIEDRICK; MATSUDA, 2010). No entanto, a problematização do uso do termo ILE vai além do espaço geográfico em que se aprende a língua. Inglês como língua *estrangeira*

remete à posição do inglês como uma língua ensinada e aprendida por falantes não-nativos e necessariamente implica no envolvimento de mais de uma língua (se é estrangeira, só pode sê-lo com relação a algo que é familiar: a língua materna e/ou outras línguas). Remete também à importância do inglês na cena nacional, à sua relação (de cumplicidade ou não) com a globalização, à massificação do saber e à (in)acessibilidade dos conhecimentos formais e/ou informais produzidos nos quatro cantos do mundo (JORDÃO, 2014a, p. 30).

Levando em consideração o avanço global do inglês e os desdobramentos desse fenômeno, reforço, novamente, a necessidade de repensarmos as dicotomias de falante nativa *versus* falante não-nativa e decolonizar o ensino da língua inglesa. Com base nisso, autores como Canagarajah (2014) e Kumaravadivelu (2012) adotam o termo ILI, reiterando que a língua inglesa não é um objeto de posse dos Estados Unidos ou da Inglaterra. Contudo, para Pennycook (2007), as discussões em torno do ILI criam um mito de que inglês seria uma língua naturalmente adequada para a função de comunicação global. Para ele,

o mito de ILI despolitiza o inglês, e o faz ao não ignorar o inglês, mas sim ao falar dele constantemente, fazendo dele algo inocente, dando a ele uma justificativa eterna e natural, uma clareza não em sua descrição, mas no pressuposto de que seja um fato. O mito do ILI lida não apenas com a invenção do inglês, mas com as estratégias que constantemente mantêm essa invenção em voga, com a repetição incansável de histórias e contos sobre essa coisa chamada inglês. Precisamos desinventar o inglês, desmitologizá-lo, e então

olhar para como uma reinvenção do inglês poderá nos ajudar a compreender mais claramente com o que é que estamos lidando (PENNYCOOK, 2007, p. 109).

Acerca do ILF, Jenkins (2015) divide os estudos sobre o tema em três fases e afirma que na primeira fase o foco dos estudos era em questões léxico-gramaticais e de pronúncia. Neste estágio, muitos estudos viam ILF como uma variante da língua inglesa e

as habilidades de acomodação eram vistas como cruciais: neste caso, a habilidade de interlocutores em comunicação intercultural de avaliarem quais (se alguma) das suas influências de pronúncia advindas da língua materna estavam causando problemas de inteligibilidade para a conversa e ajustar essas pronúncias em conformidade (JENKINS, 2015, p.53).

Conforme os estudos avançaram, uma segunda fase se desenrolou. De acordo com Jenkins (2015), a atenção anteriormente dada às variantes da língua inglesa, a partir de estudos de pronúncia e gramática, se voltou para estratégias de comunicação, incluindo recursos semióticos. A autora explica ainda que:

A reconceituação de ILF significava, por sua vez, que não era tão semelhante ao *World Englishes* como se acreditava anteriormente. Ideologicamente, houve pouca mudança e os pesquisadores de ILF permaneceram de acordo com os estudiosos do *World Englishes* que, por exemplo, é uma "falácia" sugerir "que nos Círculos Externos e em Expansão, o inglês é essencialmente aprendido para interagir com falantes nativos", que o inglês dos não-nativos são "interlínguas", e que "a diversidade e variação em Inglês é um indicador de decadência linguística" (Kachru 1992: 357-8). Conceitualmente, entretanto, havia agora uma grande diferença. Pois enquanto os *World Englishes* poderiam (e ainda podem) ser definidos como "modelos não nativos de inglês que são linguisticamente identificáveis, geograficamente definíveis" (Kachru 1992: 66), o mesmo não poderia mais ser dito da comunicação em ILF. Em vez disso, ILF, com sua fluidez e negociação "online" de significado entre interlocutores com repertórios multilíngues variados, não poderia ser considerado como consistindo em variedades delimitadas, mas como um inglês que transcende fronteiras e, portanto, está além de descrição (JENKINS, 2015, p. 55).

Na terceira fase, ainda em andamento, de acordo com a autora, os estudos no campo do ILF focam nas questões de multilinguismo, reconhecendo que "os falantes nativos [de inglês] são uma minoria no uso do idioma e, portanto, na prática pela mudança da linguagem, pela manutenção da linguagem e pelas ideologias e crenças associadas à linguagem" (BRUMFIT, 2001, p. 116 *apud* JENKINS, 2015). Os estudos em ILF sendo desenvolvidos atualmente no Brasil entendem ILF como "um campo de pesquisa sobre usos contemporâneos do inglês

situado sócio-historicamente em um momento de grande instabilidade provocada pelos processos de globalização” (GIMENEZ, 2015, p.75).

Com olhares localizados e uma agenda politizada, as produções brasileiras mais recentes sobre ILF demonstram entendimentos da língua inglesa pautados em bases epistemológicas e ontológicas diferenciadas daquelas vistas nos estudos tradicionais feitos no norte global, dando assim visibilidade ao ILF *made in Brazil* (DUBOC, 2019).

A partir de uma compreensão de língua como prática social, Siqueira e Diniz de Figueiredo (2020) afirmam que *lingua franca* se refere ao uso de recursos linguísticos que falantes de línguas maternas diferenciadas fazem para se comunicar através da negociação e co-construção de sentidos. Dessa forma, ressaltam os pesquisadores, qualquer língua pode funcionar como uma língua franca. No entanto, é o inglês a língua que alcançou o globo e por isso as discussões sobre ILF *made in Brazil* são críticas no sentido de problematizarem questões como o alcance da língua inglesa e as relações de poder dessa história de expansão e imperialismo, as idealizações de falante nativo como modelo de ensino, os discursos de pertencimento da língua, o acesso à aprendizagem de inglês. Para Jordão (2014):

O ILF coloca todos os usuários deste inglês no mesmo patamar, conferindo aos “estrangeiros” que aprendem inglês igualdade de condições com os falantes de inglês como língua materna, já que estes também precisariam aprender ILF ou, em outras palavras, desaprender seus privilégios de falantes nativos do inglês para poderem aprender a usar inglês em ambientes interculturais. (JORDÃO, 2014a, p.23).

Siqueira e Diniz de Figueiredo (2020) ressaltam que o ILF *made in Brazil* olha para os contextos brasileiros e está intimamente ligado aos estudos decoloniais e às epistemologias do Sul. Tais discussões são proíficas, especialmente para professoras de inglês, pois

na nossa visão, conhecer o que vem sendo dito e escrito a respeito de ILF é essencial para os mais diversos atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa, em especial, professores em formação e, principalmente, aqueles docentes que, atuando em sala de aula, ainda ostentam práticas voltadas para aspectos pedagógicos considerados ‘ultrapassados’, como, por exemplo, o conhecido método da Gramática e Tradução. Afinal, a concepção de ensino baseada em ILF, entre vários aspectos, desafia conceitos e premissas pedagógicas tradicionais e, entre outros aspectos geralmente relevados pela prática de Inglês como Língua Estrangeira (ILE), ressalta o caráter político do ensino desta língua apropriada e remodelada por comunidades cada vez mais distintas (SIQUEIRA; PEIXOTO, 2019).

Pensar inglês como língua franca, nos moldes dos entendimentos *made in Brazil*, impacta fortemente a área de ensino dessa língua e as identidades das professoras e aprendizes

de inglês. Uma vez que a língua inglesa tem sido amplamente utilizada em contextos interculturais, ao adotar um modelo de ILF, o foco do ensino de inglês nas salas de aula deixa de ser a aquisição de uma determinada idealização da língua e passa a ser a comunicação em si (SIQUEIRA; SOUZA, 2014). Nesse sentido, “sob a perspectiva do ILF, deve-se mudar o foco em regras gramaticais institucionalizadas para o encorajamento da negociação entre as diversas gramáticas e repertórios linguístico-culturais que emergem das situações comunicativas em inglês” (JORDÃO; MARQUES, 2018 *apud* DUBOC, 2019, p.18). Ademais, Siqueira e Diniz de Figueiredo (2020) apontam que as discussões em torno do ILF *made in Brazil* têm implicações importantes no desenvolvimento de materiais de ensino mais localizados, com foco em situações relevantes para os contextos brasileiros; além de fomentar um olhar crítico diante da globalização e da propagação da língua inglesa. Para os autores, o paradigma do ILF *made in Brazil* promove acesso a variantes diferentes da língua inglesa e alimenta práticas interculturais. Por isso, compreendemos os estudos de ILF *made in Brazil* como um caminho profícuo para buscarmos nossas “luzes no fim do túnel” (SALES, 2021, Encontro 3) e apostar na educação, especialmente a educação linguística, como “uma das principais forças de luta contra a colonização” (NUNES, 2021, Encontro 15).

5. PEDAGOGIA DE PROJETOS

Os interesses e questionamentos anunciados pelas professoras direcionam nossa trajetória por esta experiência de formação continuada e podemos observar que a busca por alternativas de ensino não-bancárias é um objetivo no/do grupo. Desde o início desta jornada, quando Oliveira (2021, Encontro 1) diz “Eu gostaria de fazer com que meus alunos pensassem criticamente”, é possível compreender que há interesse em fazer algo diferente do que estamos fazendo, isto é, um desejo de mudança, de transformação, que, conluo a partir da fala de Oliveira (2021, Encontro 1), inclui um enfoque na promoção de pensamento crítico em nosso fazer pedagógico. Compreendo também, a partir da colocação de Aguiar (2021, Encontro 1) – “o que eu puder fazer para ajudar aquelas crianças que, pra mim, estão em situação de opressão, eu quero fazer” – e da fala de Conceição (2021, Encontro 2) – “o que me mobiliza é a educação, o poder que a gente tem de fazer com que as coisas mudem. Não sei se é utopia, mas eu sou sonhadora e acredito na educação” – que há um desejo por mudanças sociais e uma percepção de que nossas ações como professoras têm esse poder de transformação social. Portanto, me parece haver entre o grupo um alinhamento com as concepções de educação libertadora (FREIRE, 1987) e um desejo por justiça social (DINIZ-PEREIRA; ZEICHNER, 2008). Vejo também nas participantes do não-curso grande insatisfação, desolação e até mesmo choque com o atual cenário sociopolítico. Nesse sentido, é possível dizer que, em algum nível, nos enxergamos como possíveis agentes de justiça social, professoras que apresentam, ou buscam desenvolver em si mesmas, as seguintes características:

(a) é socioculturalmente consciente, isto é, reconhece que existem várias maneiras de perceber a realidade e que essas formas são influenciadas pela localização da pessoa na ordem social; (b) tem visões positivas de estudantes com perfis diversos, vendo recursos para aprender em todos os alunos, em vez de ver as diferenças como problemas a serem superados; (c) se vê como responsável por e capaz de promover mudanças educacionais que tornam as escolas mais responsivas a todos os alunos; (d) entende como os alunos constroem conhecimento e é capaz de promover construção do conhecimento; (e) conhece os vidas de seus alunos; e (f) usa esse conhecimento sobre a vida dos alunos para planejar um ensino que se baseia no que eles já sabem enquanto os projeta para ir além do que é familiar (VILLEGAS; LUCAS, 2002, p.21).

Como profissionais que desde o início do não-curso demonstraram um olhar socioculturalmente situado para a docência, fomos capazes de rever e fortalecer nossos entendimentos acerca do nosso papel como educadoras da rede pública de ensino. Nesse

contexto, o desejo de ser mais do que professoras do verbo *to be* (CARVALHO, 2021, Encontro 1) é também um desejo de inovar, criar e transgredir.

Na nossa trajetória pelo não-curso, a recusa aos modos tradicionais de ensino, isto é, a educação bancária (FREIRE, 1987) e a conseqüente busca por alternativas ganham força gradualmente até que, no décimo encontro, quando dedicamos um momento para *sentirrefletirprojetar* nossos rumos pela experiência de formação continuada, Aguiar (2021, Encontro 10) diz que gostaria de criar um projeto e nos pergunta “Poderíamos criar um projeto juntos?”. Inspirados pelos relatos de sucesso do Projeto Mulheres Inspiradoras, de autoria da Professora Gina Vieira Ponte de Albuquerque¹⁸, decidimos iniciar nossos estudos acerca da Pedagogia de Projetos através de duas *lives* feitas por ela para o Canal Mulheres Inspiradoras pelo *YouTube*, com a intenção de nos sentirmos mais aptos a trabalhar através de projetos em nossos próprios contextos de ensino.

Para nós, a Pedagogia de Projetos é uma alternativa transgressora à educação bancária e um caminho possível para atender aos nossos aparentes desejos de mudança social por ser “mais do que uma metodologia. Ela é uma concepção de educação, uma proposta pedagógica baseada na valorização do protagonismo do estudante, na autoria e na autonomia do docente” (ALBUQUERQUE, 2021). Ademais, afirma Albuquerque (2021), enquanto a margem de ação dos sujeitos na educação bancária se resume ao escopo do copiar, reproduzir, repetir, decorar, obedecer e silenciar, a Pedagogia de Projetos, alinhada às perspectivas de educação libertadora e de decolonialidade, promove o criar, produzir, transformar, questionar, refletir, interagir. Nesse sentido, é possível afirmar que a pedagogia de projetos tem bases ideológicas e epistemológicas que se aproximam das teorias críticas e decoloniais que alimentam os processos vividos pelas participantes do não-curso e, portanto, apresenta um caminho profícuo

¹⁸ A professora Gina é referência para muitos de nós, professores da rede pública do Distrito Federal. Tive o prazer de conhecê-la no período em que cursei o Mestrado e deixo aqui meu agradecimento por sua disponibilidade e apoio a este projeto, visto que muitos dos participantes tiveram conhecimento do não-curso através da divulgação que ela fez em seu *Instagram*; reforço minha admiração por seu trabalho e sua postura confiante e humilde diante da vida. Seu Currículo Lattes informa: Mestranda do Programa do Pós-Graduação em Linguística, da Universidade de Brasília. Graduada em Letras- Português e Respectivas Literaturas pela Universidade Católica de Brasília (2000). Pela Universidade de Brasília é também especialista em: Educação a Distância (2009), Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar (2011), Letramentos e Práticas Interdisciplinares nos Anos Finais (2015). Atua como professora da educação básica na Secretaria de Estado de Educação desde abril de 1991. É autora e executora do Projeto Mulheres Inspiradoras que foi agraciado com o 4º Prêmio Nacional de Educação em Direitos Humanos, concedido pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, o 8º Prêmio Professores do Brasil, concedido pelo Ministério da Educação, o 10º Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero, concedido pela Secretaria de Políticas para as Mulheres, em parceria com o Conselho Nacional de Pesquisa e com o MEC. Ainda pelo projeto Mulheres Inspiradoras, recebeu também, o I Prêmio Ibero-americano de Educação em Direitos Humanos, pelo qual atua como embaixadora, tendo proferido mais de 20 palestras sobre Igualdade de Gênero e Educação em Direitos Humanos em escolas, universidades e centros de pesquisa. É defensora da educação para a igualdade étnico-racial e de gênero e concebe a educação como instrumento de fortalecimento da democracia e para a transformação social. É membro do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos.

para repensar os modos tradicionalmente bancários de ensino da língua inglesa nas escolas públicas do Distrito Federal.

Em nosso décimo encontro, quando o tema Pedagogia de Projetos emergiu, elencamos as principais dúvidas sobre o tema para direcionar nossos estudos. Me dedico, então, a discutir e tentar responder as principais perguntas que surgiram entre o grupo.

5.1. Como fundamentar e iniciar um projeto?

Para responder a essa pergunta, pensamos no nosso próprio entendimento do termo “projetos”. Pazello (2005) afirma que o termo “projetos” é comumente utilizado em referência a trabalhos ocasionais e não a uma concepção de educação ampla conforme discutimos aqui. Em consonância com esse pensamento, Albuquerque (2021) contrasta as perspectivas críticas da Pedagogia de Projetos com o que ela chama de Pedagogia de Eventos:

A Pedagogia de Eventos privilegia a abordagem superficial e aligeirada das temáticas relacionadas a grupos marginalizados, mas, para além desta abordagem e para além da necessidade de festas, a Pedagogia de Eventos requer, como sinaliza o nome, que o que se faz seja validado a partir da realização de eventos na escola, que podem incluir festas e confraternizações, mas também, passeatas, rodas de conversa, peças de teatro, debates, entrevistas a autoridades, exposições, performances, desfiles, gincanas, competições, olimpíadas. O que caracteriza a Pedagogia de Eventos é uma supervalorização dos eventos em detrimento do que acontece no dia a dia da sala de aula, na minúcia do que se dá nas relações entre o docente e os estudantes, entre os estudantes e os seus pares, entre os estudantes e os conteúdos propostos (ALBUQUERQUE, 2020, p. 150).

Dessa forma, compreendemos que esse entendimento de projeto como um trabalho ocasional que se volta para um evento específico e que supervaloriza a culminância em eventos estáticos, em detrimento dos processos de aprendizagem que ocorrem cotidianamente através das relações, pesquisas e conversas não pode embasar um trabalho que “tem como objetivo o ser humano e cujo processo de realização é fundamentalmente interativo” (TARDIF, 2014, p. 105), que promova autonomia docente, valorize as vozes das estudantes e atenda as demandas sociais, culturais e pedagógicas de contextos locais. Conforme ressalta Jordão (2014, p. 19), “outros entendimentos da pedagogia de projetos a aproximam diretamente da aprendizagem por tarefas (*task-based learning* ou TBL) ou por problemas (*problem-based learning* ou PBL)”. Embora meu objetivo não seja iniciar uma discussão sobre terminologias, é importante reconhecer a existência de diferentes entendimentos do termo “projetos” e “pedagogia de

projetos” para que possamos refletir sobre as concepções de educação, aprendizagem e língua que embasam e fundamentam nosso trabalho.

Parece-nos que a concepção de “projeto” mais recorrente em nossas escolas é essa que Albuquerque (2020) denomina Pedagogia de Eventos. Quanto a isso, Oliveira (2021, Encontro 12) diz:

Eu só trabalhei com eventos, eu estava achando que estava trabalhando com projetos, mas quando eu assisti os vídeos [refere-se às *lives* sobre o tema da professora Gina] eu descobri que eu nunca trabalhei com projetos. Porque a ideia era: parava-se a aula para separar uns instantes para fazer aquele trabalho que teria uma apresentação em um determinado período. E a ideia do projeto não é essa, é você se envolver por completo, dentro dele os conteúdos vão sendo desenvolvidos em cima da necessidade dos alunos.

No entanto, entre nós parece haver um desejo de transgressão e inovação e por isso sentimos que essa perspectiva não atende aos nossos anseios e objetivos, por isso, buscamos nos afastar da visão de projetos como trabalhos ocasionais, separados dos conteúdos e do dia a dia das nossas escolas. Nosso desejo é transformar a rotina das nossas aulas; nesse sentido, entendemos a Pedagogia de Projetos como uma “proposta que pretende transgredir a incapacidade da Escola para repensar-se de maneira permanente, dialogar com as transformações que acontecem na sociedade, nos alunos e na própria educação” (HERNANDEZ, 1998, p. 13). Para nós, a linguagem é prática social e a construção de conhecimento é prática discursiva (JORDÃO, 2014b). Dessa forma,

o conhecimento é uma prática coletiva e processual cuja existência vem hierarquizada pela atribuição de sentidos e valores culturalmente associados às diferentes formas que essa prática assume na vida em sociedade, não sendo caracterizada a partir de uma suposta essencialidade que faria parte da natureza dos diferentes tipos de conhecimento (JORDÃO, 2014b, p. 20).

Isso significa que o que é importante abordar nas escolas em um determinado contexto pode não ser importante em outro. Dessa forma, para iniciar um projeto fundamentado nas concepções discutidas aqui é preciso conhecer o contexto em que esse projeto se insere, ou, como afirma Aguiar (2021, Encontro 12), “para iniciar, é preciso ver um problema e pensar em formas de resolver”. Me volto, mais uma vez, para o pensamento de que quem nos mobiliza são os alunos (NUNES, 2021, Encontro 2). A pedagogia de projetos, portanto, se alinha ao nosso olhar sensível e socioculturalmente localizado pois é apenas a partir do conhecimento dos contextos em que nos inserimos que podemos reconhecer os conhecimentos relevantes ali, ver os problemas e imaginar soluções.

É importante ressaltar também que a Pedagogia de Projetos transgride a tradicional visão de que a escola prepara para a vida e se fundamenta na visão de que a escola é a própria vida, isto é, os sujeitos, alunos e professores, são agentes, corpos políticos que formam a sociedade e criam sentidos o tempo todo, independentemente de sua fase do desenvolvimento. Na pedagogia de projetos, não se espera que o professor apresente o conteúdo, para que depois o aluno pratique e só então produza, como corriqueiramente observamos em nossas escolas (MASTRELLA-DE-ANDRADE; SILVA, 2021, Encontro 2). Nessa proposta, praticar é produzir: “a pedagogia de projetos posiciona os sujeitos diretamente na práxis, tratando concomitantemente da teoria e prática, de pensar e fazer” (JORDÃO, 2014b, p. 21) de modo que “a escola vem inserida na sociedade ao invés de ser praticada como um mundo à parte” (JORDÃO, 2014b, p. 27).

Em suma, compreendemos que o trabalho a partir da perspectiva da pedagogia de projetos se fundamenta no entendimento de aprendizagem como prática social coletiva (JORDÃO, 2014b) em que os sujeitos são, pensam, fazem, pesquisam, aprendem, transformam, criam concomitantemente em processos discursivos e fluidos. Para iniciar um projeto, nós, professoras, precisamos estar presentes e atentas às necessidades, ou problemas (AGUIAR, 2021, Encontro 12) dos nossos contextos. A partir disso, nos propomos a pensar e criar soluções, caminhos, junto aos nossos alunos, sabendo que a eles cabe verdadeira agência no processo de ensino e aprendizagem.

5.2. Qual o lugar do conteúdo e da aula em um projeto?

Conforme afirma Oliveira (2021, Encontro 12), na perspectiva da Pedagogia de Projetos não há separação entre a aula e o projeto. As aulas servem para o desenvolvimento do projeto e os conteúdos abordados em sala são os próprios conhecimentos auxiliares para a elaboração do projeto. Como já afirmado anteriormente, nos fundamentamos na noção de conhecimento como prática discursiva; por isso é importante entender que “a proposta pedagógica numa perspectiva discursiva envolve amalgamar forma e conteúdo, promovendo simultaneamente a aprendizagem de conhecimentos linguísticos e não linguísticos” (JORDÃO, 2014b, p. 20). Nesse sentido, podemos afirmar que as aulas não priorizam o ensino de formas gramaticais dissociadas da realidade dos alunos, o mais importante é que

o professor negocie sua abordagem com o local em que se insere a escola – local físico e também cultural, histórico, político, social –, respeitando o familiar mas, ao mesmo tempo, oferecendo leituras e práticas alternativas para

ampliar os procedimentos interpretativos localmente valorizados (JORDÃO, 2014b, p. 34).

Portanto, para discutir o funcionamento das aulas na Pedagogia de Projetos é relevante entender que essa perspectiva jamais se dissocia do contexto em que é adotada:

Como abordagem, seus princípios orientam todas as práticas do professor, não apenas aquelas que ele caracteriza explicitamente como projetos. Isso significa que o professor toma essa abordagem como referência orientadora até mesmo quando se vê compelido (pelo contexto) a desenvolver atividades que não pareçam imediatamente compatíveis com a pedagogia de projetos. Em outras palavras, mesmo ao utilizar exercícios estruturais de repetição, o professor estará dando a eles um “tom” mais contextualizado, mais preocupado com a construção de sentidos e sua problematização do que o exercício em si possa antever. Na abordagem da pedagogia de projetos, sob um viés pós-estruturalista, entende-se que o professor incorpora uma atitude de projetos a todas as suas práticas educativas (JORDÃO, 2014b, p.34).

Dessa forma, o local da aula na Pedagogia de Projetos é também o local de escuta sensível das professoras, que, tendo uma atitude de projetos (JORDÃO, 2014b), serão capazes de identificar situações específicas em que conflitos se apresentam como oportunidades de construção e expansão de sentidos, aquilo que Pennycook (2004) chama de *critical moments*, momentos em que algo pode ser problematizado e mudanças podem ser iniciadas. Portanto, dentro dessa perspectiva as aulas são planejadas de forma aberta, flexível, dando espaço para o questionamento e o dissenso, possibilitando que os sujeitos, professoras e alunos, desenvolvam a habilidade de “viver confortavelmente no desconforto” (ANDREOTTI; SOUZA, 2009, p. 82).

A partir dessa lógica, Jordão e Fogaça (2012) sugerem para as aulas de língua inglesa uma organização por fases, iniciando com a

(1) preparação do ambiente (físico e emocional), utilizando elementos que possam motivar os alunos, despertar seu interesse e curiosidade quanto ao tópico a ser trabalhado. Para projetos, pode-se pensar em levantar, com os alunos, seus interesses, submetendo tais interesses a uma discussão que busque identificar as razões pelas quais tais ideias (objetos, fatos sociais, assuntos científicos, produções culturais, etc.) lhes pareçam interessantes, assim como a potencialidade para se construir projetos em torno delas. É importante ressaltar que um dos princípios epistemológicos da pedagogia de projetos é a visão de aprendizagem como social e centrada em torno de algo que seja significativo para quem aprende: nada mais lógico, então, do que discutir com os alunos o que lhes parece socialmente relevante (JORDÃO, 2014b, p. 36).

Em seguida, sugerem os autores que se parta para uma (2) exploração textual, fase em que os próprios alunos podem apresentar textos¹⁹ que contribuam para os objetivos do projeto em andamento. Nessa fase, a professora pode explorar os sentidos construídos através das estruturas linguísticas do texto, ou seja, é o momento em que o “conteúdo” – visto tradicionalmente como estruturas gramaticais (OLIVEIRA, 2021, Encontro 12) – é focado em sala de aula. Além disso, os alunos são estimulados pela professora a relacionar o texto com conteúdos de outras disciplinas, crenças locais, valores pessoais e da comunidade, notícias etc.:

Dessa maneira, a relação entre os conhecimentos escolares e os conhecimentos do mundo é explicitada, o que pode levar a um reconhecimento de que a escola faz parte da vida de cada um e, conseqüentemente, a uma valorização maior do trabalho escolar para a vida em sociedade. Conhecimentos de várias ordens são trazidos à ação nesse momento, num espaço em que as diversas formas de saber são legitimadas e sua hierarquização na prática social é explicitada, construindo a escola como um espaço de pluralidade e complexidade (JORDÃO, 2014b, p. 37).

A terceira fase do trabalho na sala de aula de língua inglesa sugerida por Jordão e Fogaça (2012) é a (3) problematização, momento em que professora e alunos desenvolvem a capacidade de “viver confortavelmente no desconforto” (ANDREOTTI; SOUZA, 2009, p. 82), abraçam os dissensos e reconhecem a complexidade da sociedade. Esse é um momento importantíssimo das aulas na Pedagogia de Projetos, pois partimos da premissa de que a escola

deveria ser o espaço ideal e seguro para a reflexão e problematização, onde os alunos deveriam se sentir confortáveis para engajar-se com a diferença e questionar a si mesmos e aos outros. Enquanto outros espaços sociais podem ser ameaçadores, no sentido de que alguns discursos hegemônicos podem prevalecer e impor-se a outros em alguns contextos, na sala de aula todas as opiniões deveriam ser bem-vindas (JORDÃO; FOGAÇA, 2012, p.81).

Em síntese, podemos afirmar, então, que a aula e os conteúdos têm papel fundamental na elaboração de projetos, embora os conteúdos sejam repensados para atender às necessidades do contexto e não fiquem estáticos no formato de lista de tópicos gramaticais a serem trabalhados. Passamos a refletir sobre os sentidos dos conhecimentos, dos saberes, e dos conteúdos escolares, de modo que os conhecimentos deixam de ser fragmentados e dissociados uns dos outros ou da realidade. Portanto, compreendo que, na pedagogia de projetos, o currículo é visto como conversa complicada (SÜSSEKIND; SANTOS, 2016) e não pode ser estático, inflexível, fragmentado e dissociado dos contextos reais.

¹⁹ Entendo texto como unidade de sentido, podendo ser escrito, oral, visual, multimodal.

5.3. Como é a avaliação?

A avaliação tende a ser um aspecto tenso no processo de implementar práticas de ensino transgressoras. Para Oliveira (2021, Encontro 12),

o projeto exige uma organização e uma estratégia, mas ele não pode ficar diretamente em cima da questão da nota, do valor numérico, como normalmente é feito na escola. Eu acho que a realidade que a gente vive é muito engessada e a ideia do projeto exige uma outra forma de pensamento, inclusive na questão das notas.

Se estamos repensando currículo, conteúdos, aula, é natural que também repensemos avaliação. Se nem os conteúdos e as metodologias de aula estão completamente sob controle da professora, então também no processo avaliativo é preciso que haja abertura, flexibilidade e espaço para que as vozes dos estudantes e os sentidos construídos a partir dos conflitos e dissensos possam figurar no processo. Dessa forma, a avaliação, tradicionalmente compreendida como algo mensurável e objetivo, se transformaria, na Pedagogia de Projetos, em um processo subjetivo, processual, contextual. Para Jordão (2014),

a ilusão de controle constrói uma crença em resultados objetivos e quantificáveis, uma crença que exige notas expressas em números ou conceitos finais que, supostamente, atestariam o que e quanto foi aprendido e ensinado num determinado período de tempo (JORDÃO, 2014b, p. 41).

Entretanto, questiona Silva (2021, Encontro 2), “como que a gente constrói uma comunidade em sala de aula tentando manter o controle de como as pessoas com quem a gente está tentando se conectar vão agir, reagir, o que vão falar?”. Dessa forma, podemos inferir que, com base nos pressupostos da Pedagogia de Projetos, a professora não visa controle, e sim conexão. Há atenção, escuta, ausculta (HOELZLE, 2021, Encontro 11)²⁰ em todo o processo de ensino, que inclui avaliação. Nesse sentido, Jordão (2014) sugere que sejam feitas autoavaliações, fichas que se desdobram em avaliação pelos pares, portfólios e outros instrumentos avaliativos discutidos e acordados em grupo, em vez de impostos pela professora ou instituição. O importante aqui é que haja um processo de negociação dos critérios e instrumentos de avaliação e que, novamente, o protagonismo dos estudantes no processo de aprendizagem não seja comprometido.

²⁰ Fala feita em apresentação oral durante o I EGEPLIS, evento que compõe o currículo do não-curso.

5.4. Como engajar a comunidade escolar em um projeto?

Internalizando que uma das premissas da pedagogia de projetos é que os conhecimentos são práticas sociais discursivas, compreendemos que é preciso transgredir essa visão do currículo escolar como documento escriturístico (SÜSSEKIND, 2014), organizado como se as disciplinas fossem “fragmentos empacotados em compartimentos fechados que têm pouco a ver com os problemas dos saberes fora da escola” (HERNANDEZ, 1998, p. 13). Nesse sentido, “nós, professores de língua inglesa, precisamos nos conectar aos alunos e aos colegas das outras disciplinas” (CARVALHO, 2021, encontro 2), pois é importante estabelecer diálogos interdisciplinares, reconhecendo sempre os conhecimentos plurais que os alunos carregam e engajar toda a comunidade escolar na prática de projetos.

Não podemos, no entanto, assumir que este seja um caminho simples e final. Compreendemos que para engajar a coletividade é preciso partir de uma mudança individual, isto é, assumir uma atitude de projetos (JORDÃO, 2014b), ou, como afirma Albuquerque (2021, p. 77), “nós professores precisamos nos perceber como agentes políticos, que assumam o compromisso de trabalhar para a transformação da sociedade em que vivemos, a partir de posturas de resistência”. Dessa forma, o engajamento da comunidade escolar é um processo que se inicia com o compromisso pessoal do professor e sua ressignificação identitária e gradualmente permeia as práticas pedagógicas, num movimento discursivo, fluido e incansável.

Como pedagogia atenta aos contextos específicos, a pedagogia de projetos promove a negociação com as práticas já instituídas, certa de que as mudanças mais profundas e duradouras não se fazem com revoluções violentas, mas com convencimento, num processo cujos resultados não costumam ser imediatos: as tradições não se instituem de um dia para o outro, nem se modificam com rapidez (JORDÃO, 2014b, p. 42).

Nesse sentido, penso que para engajar a comunidade escolar em uma proposta transgressora é preciso ser como o beija-flor da fábula que nos conta Oliveira (2021):

A floresta estava pegando fogo, os bichinhos todos correndo enquanto o beija-flor ia no rio e jogava água lá para tentar apagar o fogo. Um dos bichos perguntou: – O que você está fazendo? e o beija-flor respondeu: – eu vou tentar apagar o fogo. – Mas você não vai conseguir sozinho. – Eu estou fazendo a minha parte. Então, para a gente fazer esse trabalho tem que ser igual o beija-flor, bem devagar, em doses homeopáticas (OLIVEIRA, 2021, Encontro 8).

Conforme já afirmado, vejo que o caminho da Pedagogia de Projetos é profícuo para um ensino de língua inglesa decolonial e libertador. Como professora, pesquisadora e idealizadora dessa iniciativa decolonial de formação continuada de professoras de inglês, sinto que o surgimento desse tema durante o não-curso foi uma grata surpresa. A oportunidade de iniciar estudos sobre Pedagogia de Projetos durante essa experiência de formação é um exemplo de como a pesquisa impacta a formação docente, pois as leituras e discussões vivenciadas no não-curso não só compõem este texto como também motivam e inspiram meus planos para futuras vivências em sala de aula. Ademais, o surgimento do tema e a forma como foi acolhido e discutido também exemplifica e reforça a importância da colaboração, do currículo entendido como conversa e das iniciativas socioculturalmente situadas na formação de professoras. Acredito que os quatro encontros dedicados aos estudos da Pedagogia de Projetos foram de grande valor para as colegas que participaram do não-curso pois, conforme afirmam, os encontros provocaram “o desejo enorme de elaborar projetos” (SANTOS, 2021, Encontro 14) e de se “envolver em uma Pedagogia Engajada” (AGUIAR, 2021, Encontro 14).

Ressalto que o trabalho com a Pedagogia de Projetos também é um convite a reflexões e ressignificações identitárias pois exige posicionamento político de todos os envolvidos. Para nós professoras de inglês, é importante entender que

o inglês aparece no imaginário da sociedade brasileira, ora como vilão, ora como herói. Diante disso, assim como os alunos, também os professores de inglês ficam sujeitos a perspectivas contraditórias quanto à função social da língua que ensinam, movendo-se entre uma visão de si como agentes do imperialismo que impingem a seus alunos a língua do dominador, e uma identidade que os promove como educadores que oportunizam a seus alunos o acesso a uma vida melhor (JORDÃO, 2014b, p. 32).

Por isso, pensar no ensino de inglês a partir das perspectivas da Pedagogia de Projetos contribui para entendermos quem somos e quem desejamos ser enquanto professoras em nossos contextos de ensino e reforça a ideia de que a função da professora de inglês na educação pública é contribuir com a formação holística dos cidadãos (MARTINS, 2021, Encontro 2), corroborando com as nossas reflexões acerca do nosso papel como educadoras da rede pública de ensino do Distrito Federal.

6. ESPERANÇAR EM TEMPOS DE CRISE

Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial de Saúde classificou a doença causada pelo coronavírus (COVID-19) como pandemia. No mesmo dia, foi publicado o decreto nº 40.509 que, entre outras medidas, suspendeu todas as atividades educacionais nas redes pública e privada do Distrito Federal. Eu me encontrava em licença maternidade, aguardando com um misto de sentimentos meu retorno ao trabalho – que naquele momento consistia nas atividades referentes ao Mestrado em Linguística Aplicada do qual esta pesquisa faz parte. Assim, no dia 12 de março de 2020 se iniciou, para mim, um duro período de isolamento social em que um puerpério se misturou a uma quarentena e sentimentos comuns nas “mães recém-nascidas”, como medo, insegurança e solidão, foram agravados pelo cenário da pandemia.

De acordo com Santos (2020), a quarentena que ocorreu em 2020 devido à pandemia foi particularmente difícil para os grupos que padecem de vulnerabilidades precedentes, o que o autor chama de Sul – não um espaço geográfico, mas sim um “espaço-tempo político, social e cultural” (SANTOS, 2020, p. 15). O autor ressalta que as mulheres fazem parte do Sul e afirma:

A quarentena será particularmente difícil para as mulheres e, nalguns casos, pode mesmo ser perigosa. As mulheres são consideradas “as cuidadoras do mundo”, dominam na prestação de cuidados dentro e fora das famílias. Dominam em profissões como enfermagem ou assistência social, que estarão na linha da frente da prestação de cuidados a doentes e idosos dentro e fora das instituições. Não se podem defender com uma quarentena para poderem garantir a quarentena de outros. São elas também que continuam a ter a seu cargo, exclusiva ou majoritariamente, o cuidado das famílias. Poderia imaginar-se que, havendo mais braços em casa durante a quarentena, as tarefas poderiam ser mais distribuídas. Suspeito que assim não será em face do machismo que impera e quiçá se reforça em momentos de crise e de confinamento familiar. Com as crianças e outros familiares em casa durante 24 horas, o stress será maior e certamente recairá mais nas mulheres. O aumento do número de divórcios em algumas cidades chinesas durante a quarentena pode ser um indicador do que acabo de dizer. Por outro lado, é sabido que a violência contra as mulheres tende a aumentar em tempos de guerra e de crise – e tem vindo a aumentar agora. Uma boa parte dessa violência ocorre no espaço doméstico. O confinamento das famílias em espaços exíguos e sem saída pode oferecer mais oportunidades para o exercício da violência contra as mulheres. O jornal francês *Le Figaro* noticiava em 26 de março, com base em informações do Ministério do Interior, que as violências conjugais tinham aumentado 36% em Paris na semana anterior (SANTOS, 2020, p. 16).

Nesse sentido, tendo em vista que as mulheres são maioria também na área da educação e no recorte do não-curso, é importante reconhecer que ser mulher e educadora durante a

pandemia tem impactos particularmente duros. Mesmo que nesta pandemia o caos generalizado possa parecer nos unir através da vulnerabilidade humana diante do vírus, criando a ilusão de “comunhão planetária, de algum modo democrática” (SANTOS, 2020, p. 7), é certo que as desigualdades existentes na sociedade significam que haverá diferentes vivências, isto é, diferentes formas de existir em um mundo pandêmico.

Por exemplo, os Médicos Sem Fronteiras estão a alertar para a extrema vulnerabilidade ao vírus por parte dos muitos milhares de refugiados e imigrantes detidos nos campos de internamento na Grécia. Num desses campos (campo de Moria), há uma torneira de água para 1300 pessoas e falta sabão. Os internados não podem viver senão colados uns aos outros. Famílias de cinco ou seis pessoas dormem num espaço com menos de três metros quadrados. Isto também é Europa – a Europa invisível. Como estas condições prevalecem igualmente na fronteira sul dos EUA, também aí está a América invisível. E as zonas de invisibilidade poderão multiplicar-se em muitas outras regiões do mundo, e talvez mesmo aqui, bem perto de cada um de nós. Talvez baste abrir a janela (SANTOS, 2020, p. 9).

Nos encontros do não-curso os efeitos da pandemia em nossas vidas foram evidentes desde a escolha do formato remoto para os encontros até lágrimas compartilhadas em luto. A vivência de um longo período de isolamento social, a necessidade de grandes adaptações feitas em caráter de urgência em nossa profissão, o constante estado de alerta, a insegurança sanitária e política que enfrentamos afetam nosso ser e, conforme relatam diferentes participantes ao longo de todo o não-curso, os sentimentos de medo, solidão, ansiedade, tristeza, figuram tanto em nossas salas de aula quanto na vida como um todo, uma vez que não são dissociadas.

Moreira (2021, Encontro 3) relata que:

No começo do ano de 2021 ainda senti um frio na barriga ao entrar na plataforma *Google Classroom*, dava aquela ansiedade, sabe? Porque você não vê o aluno, eu tenho 50, 70 alunos em sala, com o tempo vai melhorando, mas no começo foi bem difícil. Mesmo na pandemia, eu procuro estar bem pois são muitas histórias tristes que estamos ouvindo.

Nessa fala é possível observar a sensação de ansiedade por trabalhar com o esquema de aulas remotas, ao que corrobora Carvalho (2021, Encontro 3):

No começo dessas aulas remotas eu ficava tensa a cada aula. Imagina, o aluno está entrando na minha casa, eu estou entrando na casa do aluno, ao mesmo tempo muitas vezes você está ali sem nem ver os meninos, todos com as câmeras desligadas. É um tipo de interação necessária neste momento, mas eu confesso que eu ficava muito tensa mesmo.

Como já sugerido, a forma drástica e brusca como fomos obrigadas a nos adaptar diante da pandemia atinge todos os âmbitos da nossa existência, afetando nossas próprias identidades, como coloca Silva:

O trabalho sempre me definiu e, nesta pandemia, como não poderia deixar de ser, estamos trabalhando com medo. Então é como se o medo fosse uma definição de quem eu sou agora. Tanto pela questão da pandemia em si, das incertezas quanto o medo de como vai ser para os alunos, o quanto eu vou conseguir passar para eles. O medo é um motor da minha vida nesse momento, sendo que nunca foi, o trabalho sempre foi um local de prazer para mim (SILVA, 2021, Encontro 3).

O desconforto das professoras diante da realidade que se impôs com a pandemia e a insegurança em relação à própria práxis se tornam evidentes com a recorrência de comentários nesse sentido e a intensidade de falas como a seguinte:

Eu tento me reinventar, mas parece que está truncado. Eu tento levar música, levar não sei o que, todo dia inventando coisa. Eu estou me sentindo sabe vendedor da *Tekpix*? Que vai fazer aquela performance na aula e eu não estou vendo retorno, estou ficando sozinha e isso está me esmorecendo. Com outra turma são alunos mais participativos, mais frequentes, mas eu estou vendo que o desânimo vai contaminando (ANA, 2021, Encontro 5).

A colega nos fala de seus esforços para se reinventar, demonstrando que, para ela, o caminho da inovação seria a solução para o sentimento de desânimo presente nela mesma e nos alunos. Silva (2021, Encontro 5) diz: “é interessante que os alunos podem até me dar um feedback positivo, agradecer, elogiar, mas eu não sinto segurança, não sinto nem a mesma satisfação no trabalho”. Dessa forma, refletindo sobre as colocações das professoras, concluo que há algo muito forte de ordem pessoal e social, simultaneamente, que aflige nossa práxis neste momento. Estamos enfrentando múltiplos desafios ao mesmo tempo: um novo formato de aulas, medo de contrair uma doença possivelmente fatal, vivências de luto, crises econômicas e políticas, distanciamento social, saudades de entes queridos. Não é possível dissociar cada um desses – e de tantos outros desafios particulares que cada sujeito enfrenta, e simplesmente resumir nossos sentimentos como necessidade de adaptação e formação continuada para trabalhar com a plataforma *online*. Em outras palavras, os desafios de ser educadora na pandemia não podem ser resolvidos em um curso de formação para uso de tecnologias e metodologias de ensino remoto. Precisamos considerar nossas fragilidades como seres humanos e aceitar que soluções não surgirão de forma instantânea e definitiva, levando em conta que transformações profundas e duradouras não acontecem de forma repentina (JORDÃO, 2014b;

OLIVEIRA, 2021, Encontros 7, 8, 15). Carvalho (2021, Encontro 5) nos fala da necessidade de tempo:

Todo mundo tem se esforçado muito, tem buscado inserir coisas diferentes para tentar cativar o aluno, mas eu acho que assim, essa é uma nova realidade, eu acredito que vá continuar durante muito tempo, mas eu acho que vai demorar para que nós, professores, nos adaptemos e os alunos também.

A partir disso, ressalto o caráter processual, fluido e contextual das transformações necessárias para que aprendamos a “viver confortavelmente no desconforto” (ANDREOTTI; SOUZA, 2009, p. 82), uma vez que não se pode buscar soluções definitivas para problemáticas contextuais como são as questões relacionadas a educação e sociedade que discutimos aqui.

Apesar dos conflitos evidenciados nos discursos das professoras, há também evidências de resistências quando as colegas falam de reinvenção, esforço, da busca por inovar, aprender e, especialmente na proposta que surge de estudarmos sobre Pedagogia de Projetos, feita por Aguiar (2021, Encontro 10). Nesse sentido, o momento pandêmico é também um momento de aprendizagens e conquistas, como exprime Sales ao contrastar os sentimentos mais comuns no grupo com sua própria experiência:

O aluno está aprendendo pela internet comigo, olha que maravilha. Eu vou ser sincero, eu tinha um preconceito, mas meu preconceito está indo embora. A gente tem preconceito, mas a gente tem direito de aprender aos poucos, no nosso tempo, e olha meu tempo aqui. Eu estou amando algo que eu odiava a ideia que é ensino virtual. Eu odiava essa ideia e hoje eu estou simplesmente *in love!* (SALES, 2021, Encontro 5).

Esse relato de Sales nos fala da oportunidade de tirarmos proveito de situações adversas, de aprendermos e inclusive de nos transformarmos, o que se relaciona com o questionamento feito alguns encontros depois: “Será que essa pandemia e esse ensino *online* fizeram com que entendêssemos mais como efetuar na prática o Currículo [em Movimento]?” (CONCEIÇÃO, 2021, Encontro 9). Acerca dos pressupostos do Currículo em Movimento do Distrito Federal, Santos (2021, Encontro 9) diz que “nesse momento de pandemia eu dei uma estudada, uma investida nessa tentativa de entender e tentar colocar aquilo em prática” demonstrando que para ela o momento da pandemia foi, de alguma forma, oportuno para um estudo fundamental em sua formação profissional. Por isso, me parece que há um espaço frutífero para a aprendizagem a partir do conflito; os desafios da pandemia são, de alguma forma, força que move resistências e promove transformação.

A invenção faz parte do cotidiano humano (SÜSSEKIND, 2014) e, de acordo com Santos (2020), as sociedades se adaptam em diversos aspectos diante das crises:

A pandemia e a quarentena estão a revelar que são possíveis alternativas, que as sociedades se adaptam a novos modos de viver quando tal é necessário e sentido como correspondendo ao bem comum. Esta situação torna-se propícia a que se pense em alternativas ao modo de viver, de produzir, de consumir e de conviver nestes primeiros anos do século XXI. Na ausência de tais alternativas, não será possível evitar a irrupção de novas pandemias, as quais, aliás, como tudo leva a crer, podem ser ainda mais letais do que a atual (SANTOS, 2020, p. 29).

Dessa forma, a atual pandemia pode nos ensinar diversas lições e, nesse sentido, Liberali (2020) discute a construção do inédito viável (FREIRE, 1987) em meio à crise do Coronavírus. Para a autora, a pandemia no Brasil se instaura e se agrava em meio ao contexto pré-existente de necropolítica (MBEMBE, 2016):

A ideia de que “Alguns vão morrer? Vão morrer. Lamento, essa é a vida”, expressa pelo presidente brasileiro, serve para exemplificar o tipo de necropoder, discutido por Mbembe (2016). Isso se reforça quando, a cada dia, as notícias nacionais e internacionais mostram que o vírus não mata em igual proporção ricos e pobres, devido às condições sociais e econômicas que não oferecem aos mais pobres acesso aos bens para sua recuperação. Dados sobre a cidade de São Paulo, divulgados em 18/04/2020, por exemplo, revelam que há mais caso em distritos mais ricos da cidade, porém há mais mortes entre os distritos mais pobres (LIBERALI, 2020, p. 14).

Nesse contexto, portanto, ela fala da necroeducação – a expressão, no âmbito da educação, da ideia de que alguns seres humanos podem ser descartados. No atual contexto de aulas remotas, isso se materializa na falta de acesso às ferramentas *online* recorrente entre os estudantes da rede pública de ensino e conseqüente reforço das desigualdades sociais:

Enquanto alguns alunos da rede privada passaram a ter acesso a toda forma de atividades, por múltiplas plataformas e aplicativos remotos, com professores trabalhando a exaustão para contribuir com um padrão de qualidade e expectativas altíssimos em pouco espaço de tempo, alunos de redes públicas, locais remotos ou mesmo contextos mais empobrecidos foram deixados a viver a morte-em-vida, expressa por Mbembe (2016) (LIBERALI, 2020, p. 14).

Diante disso, a autora propõe que o caminho para evitar a necroeducação é uma educação libertadora, imersa na realidade, que busque primeiro a vida, para então buscar o ensino-aprendizagem. Ela ressalta que

a luta contra a necroeducação, nesse caso, envolve superar padrões de aprendizagem alienantes que, muitas vezes, marcam as formas de aprendizagem a distância. Mesmo em escolas privadas nas quais o acesso aos meios digitais é facilitado, nem sempre a forma de ensino-aprendizagem privilegia o dessilenciamento e a construção crítica dos alunos. Ao contrário, formas de ação reprodutivas parecem ser o padrão (LIBERALI, 2020, p. 16).

Por isso, reitero a importância já apontada em diversas ocasiões neste e em tantos trabalhos da promoção de pensamento crítico no espaço escolar, da abertura para abraçar o dissenso, o conflito, ou ainda, a feiura que está presente na vida, ordinária, comum, cotidiana (SÜSSEKIND; SANTOS, 2016).

O “inédito viável” é na realidade uma coisa inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada, e quando se torna um “percebido-destacado” pelos que pensam utopicamente, esses sabem, então, que o problema não é mais um sonho, que ele pode se tornar realidade (FREIRE, 1992, p. 106).

Para criarmos o inédito viável em momentos de crise precisamos olhar a realidade, inclusive e talvez principalmente, para a feiura da realidade social, e abraçar os processos conflituosos das conversas complicadas (SÜSSEKIND; SANTOS, 2016).

Entendo que na verdadeira colaboração há espaço para a contradição e esse é o caminho que buscamos trilhar no não-curso. Desse modo, em um espaço em que as vozes são ouvidas, os sentimentos são acolhidos e o feio é enxergado, é possível abrirmos espaço também para a esperança. O sétimo encontro foi marcante para mim pois nesse dia os sentimentos fluíram intensamente nas falas de meus colegas, compartilhamos dores, luto, tristeza e revolta; o clima de pesar e desânimo que parecia permear nossos corações no início do encontro foi gradualmente se transformando através das conversas até que no final, Silva (2021) afirma que a palavra daquele encontro, para ela, é esperança. Observo que essa esperança surge do nosso fortalecimento como docentes: o acolhimento das emoções no encontro nos une, a união nos fortalece; fortalecidos, podemos esperar (FREIRE, 1992).

Destaco, no entanto, que essa esperança não é, em si mesma, a solução dos conflitos que vivenciamos. Conforme afirma Freire (1992):

Não quero dizer, porém, que, porque esperançoso, atribuo à minha esperança o poder de transformar a realidade e, assim convencido, parto para o embate sem levar em consideração os dados concretos, materiais, afirmando que minha esperança basta. Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e títubeia. Precisamos da herança crítica, como o peixe necessita da água despoluída. Pensar que a esperança sozinha transforma o mundo e atuar movido por tal ingenuidade é um modo excelente de tombar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo. Mas, prescindir da esperança na luta para melhorar o mundo, como se a luta se pudesse reduzir a atos calculados apenas, à pura cientificidade, é frívola ilusão (FREIRE, 1992, p. 5).

Por isso, a meu ver, esperar é resistência, é motivação para a transformação. Interpreto as reflexões lançadas logo no início de nosso oitavo encontro como a expressão dessa motivação: “A gente se mobiliza no *Instagram*, mas e daí? Como que faz para passar isso para

frente?” (CONCEIÇÃO, 2021, Encontro 8), “Quê que eu estou fazendo como cidadã conscientizada? O quê que eu tenho contribuído? Será que eu tenho me mobilizado?” (CARVALHO, 2021, Encontro 8). A partir dessas questões discutimos nosso papel e nossas atitudes como educadoras e cidadãs conscientizadas (FREIRE, 1986), e Sales (2021, Encontro 8) comenta que cada uma de nós, professoras, pode ser “[dona] de uma grande revolução”, feita no cotidiano de nossas salas de aula. Está aí o poder da esperança que é verbo e se materializa diante das crises. Vogel (2020) nos lembra que neste momento é importante que nós, educadoras, pensemos sobre nosso papel e o papel da escola. Para a autora,

um objetivo central dos educadores, neste tempo, é ajudar os alunos a responder à pergunta “por que a escola?”. Fora da estrutura obrigatória do dia escolar, os alunos podem ser motivados pela promessa de um público autêntico para sua escrita, projetos digitais ou obras de arte, por conexões com suas vidas diárias, interesses e tópicos de que se preocupam, ou por conexões sociais com seus colegas de classe. Embora a transição para a aprendizagem remota tenha acontecido rapidamente e sem muito aviso, parar para pensar nas prioridades e nos objetivos principais ajudará os alunos e os professores a manterem-se saudáveis e a usarem esse tempo de maneiras satisfatórias e significativas (VOGEL, 2020, p. 28).

Existimos em um período de pandemia, uma crise sanitária que se desmembra em muitas outras, agrava ainda as múltiplas crises pré-existentes. Diante da necropolítica (MBEMBE, 2016) e necroeducação (LIBERALI, 2020), existir requer resistir. Penso que nós, educadoras, temos feito nossa resistência esperando, apostando na formação continuada que se faz nas conversas, no coletivo horizontalizado, no cotidiano das escolas que agora estão virtuais, pois escola não é só um lugar físico; escola é espaço de construção de conhecimentos, onde os encontros e desencontros podem promover crescimento e transformações.

7. REFLEXÕES E PROVOCAÇÕES SEM FIM

Conforme afirmei no início deste trabalho, tenho a intenção de que as reflexões e vivências compartilhadas aqui permaneçam vivas. Acredito que o não-curso reverbera nas participantes e marca suas histórias de formação profissional, especialmente através das conexões estabelecidas. Para mim, este processo de pesquisa marca fortemente minhas identidades e, por isso, não acredito na possibilidade de conclusão deste estudo. Conforme afirmado anteriormente, uma versão preliminar das análises apresentadas foi enviada às participantes do não-curso antes da defesa deste trabalho e o *feedback* delas é considerado, mantendo assim um caráter provisório do texto, mesmo após o encerramento do meu percurso no mestrado. O que me proponho a apresentar nesta sessão, portanto, são palavras que finalizam o texto escrito, mas de maneira alguma poderiam ser conclusivas, pois concordo que “quando a gente quer se mover para transformar alguma coisa, a gente tem mais questionamentos do que respostas” (LOPES, 2021, Encontro 6).

Este trabalho foi inicialmente motivado pela minha própria necessidade de me compreender melhor como professora de inglês na educação pública do Distrito Federal. A partir desse sentimento, busquei conversar com outras professoras de inglês para entender como nós, enquanto coletividade, enxergamos nosso papel. Durante a execução da pesquisa, contudo, percebi o quanto as relações humanas podem nos mobilizar. Considerando que as identidades são relacionais (WOODWARD, 2000), relações entre professoras são potências nos processos de desconstrução e reconstrução identitária. Pessoalmente, o encontro com as colegas do não-curso me tocou de forma muito transformadora, tanto pelas reflexões e estudos que certamente influenciarão minha práxis em sala de aula quanto pelo sentimento de união, conexão e formação de redes de apoio com minhas colegas de profissão. Me lembro neste momento de que já pensei que “o professor de língua inglesa é muito arrogante” (LOPES, 2021, Encontro 2), e que, por esse motivo, eu me sentia sozinha; me lembro das vezes em que pensei em desistir da docência, ou em lecionar outras disciplinas, imaginando que em outras áreas eu poderia encontrar maior identificação e conexão. A jornada que trilhei nesta pesquisa, no entanto, me mostra que as professoras de inglês desejam que suas práticas sejam transformadoras e percebem a força da coletividade para concretizar tal desejo.

Em nosso encontro final, ocorrido no dia 9 de julho de 2021, propusemos que cada um compartilhasse com o grupo algo que as tocasse quando pensassem sobre essa experiência de formação. Dessa forma, encerramos o não-curso conversando sobre as lições, emoções, provocações que experienciamos ao longo das 60h de formação continuada que cumprimos.

Considero que as últimas reflexões feitas no não-curso alimentam de modo especial as reflexões que sigo e seguirei fazendo. Ademais, todo este trabalho é, para mim, uma construção coletiva; por isso, opto por apresentar neste capítulo minhas reflexões entrelaçadas às últimas conversas feitas por nós no não-curso. Nesse sentido, relato e comento os presentes de cada uma das participantes no encontro final.

Eu presenteei o grupo fazendo uma linha do tempo dos nossos encontros em um *padlet* que intitulei “O curso do não-curso”²¹. Como idealizadora deste projeto, eu me sinto satisfeita e realizada em chegar ao final do não-curso sem respostas fixas para as questões que me inquietam, mas com caminhos traçados coletivamente e com conexões que se fortalecem através da pesquisa. Nesse sentido, meu objetivo com esse presente era dizer às minhas colegas que, para mim, a coisa mais tocante da experiência foi a própria experiência. A jornada em si me marcou, ver os caminhos que trilhamos conjuntamente, os textos que estudamos e a forma como, juntas, protagonizamos nossa formação continuada. Reparo, em especial, na nuvem de palavras construída no nosso primeiro encontro (Figura 2); naquela ocasião, lancei a pergunta “Como você se sente como professora de inglês?” e uma palavra que ganha destaque na nuvem é “esperançosa”, o que me leva a refletir como caminhos de esperar podem ser trilhados a partir das subjetividades de cada uma de nós.

Sales canta para nós a música *I Keep Bleeding*, escolhida por ser uma de suas preferidas. Me parece que Sales desejava se abrir, compartilhar conosco um pedacinho de si que vai além do profissional e fortalecer dessa forma os laços interpessoais que criamos sem compartimentar nossas identidades. Para mim, a mensagem que esse presente expressa é de que somos educadoras, mas antes disso somos pessoas. Além disso, ele compartilha também, ao final do encontro, um vídeo que produziu. Nesse vídeo ele declara ter se reencontrado com sua identidade de educador libertador durante o não-curso, que, para ele, foi provocador, desafiador e visceral. Recordo momentos durante a nossa jornada em que compartilhou suas dores e diz: “este não-curso foi o primeiro lugar em que senti coragem para relatar minha dor, e o melhor de tudo isso é que em muitos momentos eu fui acolhido por vocês. Eu não estava mais sozinho” (SALES, 2021, Encontro 15).











Aguiar canta e toca em piano a música *Stay*, que foi escolhida por representar um sentimento que ele relata ter pelo grupo: o desejo de que permaneçamos em contato e sintonia. Ressalto que antes de nos entregar seu presente, Aguiar demonstra insegurança. Compartilhar nossas sensibilidades, nesse caso, através do ato de cantar e tocar, nos coloca em um lugar de

²¹ <https://padlet.com/iarataraujo/f58ex02vahud4qne>

vulnerabilidade. Acredito, contudo, que vulnerabilidade é um componente importante nas relações humanas, especialmente se desejamos construir relações horizontalizadas, de respeito às diferenças e acolhimento aos dissensos.

Em seguida, Oliveira nos presenteia com uma apresentação de *slides* que produziu:

Quadro 6 – Slides de Oliveira (2021, Encontro 15)

<p>Who are you?</p>	<p>Cíntia</p>   <p>Mulher que veio de Cinto na Grécia.</p>
<p>slide 1</p>	<p>slide 2</p>
<p>Elber</p>   <p>Companheiro ou famoso pela guerra</p>	<p>Iara</p>   <p>Beleza das águas ou senhora das águas</p>
<p>slide 3</p>	<p>slide 4</p>
<p>Láise</p>   <p>Aquela que é popular e muito comunicativa.</p>	<p>Laura</p>   <p>Aquela que não precisa se esforçar para ser amável e agradável com os outros.</p>
<p>slide 5</p>	<p>slide 6</p>


Laura Giovana



Aquela que não precisa se esforçar para ser amável e agradável com os outros.
Agraçada por Deus.

slide 7

Marcia



Mulher guerreira.

slide 8


Marcelo



Pequeno guerreiro ou jovem guerreiro.

slide 9

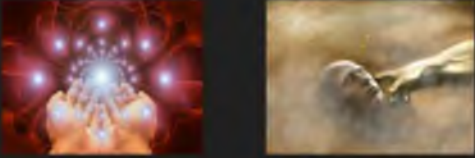
Mariana



Mulher soberana cheia de graça. Mulher pura e graciosa.

slide 10

Rafaela



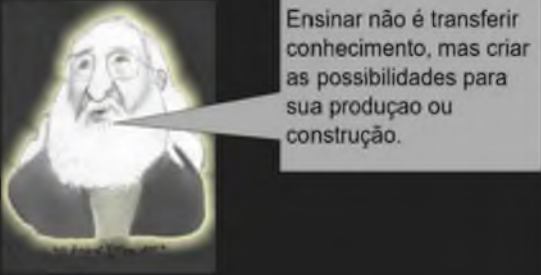
Curada por Deus.

slide 11

"Identity is a construct. It's always changing. So It's never monolithic." video- Applied Linguistic Q & A - Teaching English as Lingua Franca.

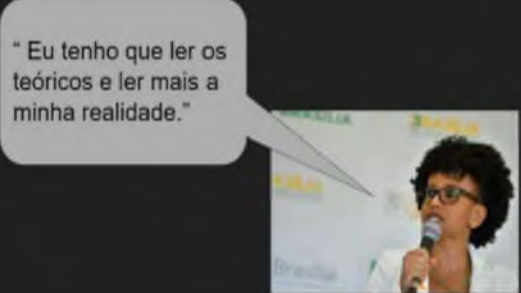
"Respect: the feeling you show when you accept when you accept that different customs or cultures are different from your own and behave towards them in a way that would not cause offence." Cambridge dictionary

slide 12



Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou construção.

slide 13



"Eu tenho que ler os teóricos e ler mais a minha realidade."

slide 14



Fonte: autoria própria, 2021

Enquanto os slides passam, ouvimos a música “Tocando em frente” na voz de Oliveira. Ela nos conta que nos slides de 2 a 11 colocou “o significado dos nomes por conta dessa questão de a gente ter mexido com as nossas identidades” (OLIVEIRA, 2021, Encontro 15). Nos slides seguintes, ela escolheu momentos ou lições do não-curso que a marcaram. No início deste último encontro eu havia comentado que o trecho “Cada um de nós compõe a sua história/Cada ser em si/ Carrega o dom de ser capaz/E ser feliz” da mesma música que Oliveira escolhe para nos presentear ficara ressoando em minha mente durante aquela semana, pois ao pensar no encerramento dessa jornada no não-curso, sinto que somos detentoras das ferramentas necessárias para a construção da nossa própria história; nós somos capazes de agência e temos o poder de criar; conforme compartilho com minhas colegas na ocasião do último encontro, acredito que atingir a felicidade e realização profissional é um dom que cada professora carrega em si e se potencializa na coletividade.

Mastrella-de-Andrade nos oferece quatro presentes. Ela nos diz:

O primeiro é, na verdade, uma devolução de algo que o grupo me deu. O grupo me deu um entendimento da gente ter vivido e começado a pensar, e eu acho que todo mundo já está nesse processo, algo que a gente falou aqui que foi a questão que Paulo Freire fala sobre esperar. Uma coisa que eu queria devolver para vocês é isso que Paulo Freire fala sobre esperar. Então ele diz: “É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperança é se levantar, esperar é ir atrás, esperar é construir, esperar é não desistir! Esperança é levar adiante, esperar é juntar-se com outros para fazer de outro modo.” E eu acho que isso foi uma coisa que vocês me deram, assim, o grupo me deu durante nossos encontros. É muito bonito ver como a gente trabalhou essa questão de esperar juntos, porque a gente não está parado. Por mais que a gente não esteja fazendo grandes coisas, no sentido de mudar os rumos da história, se a gente pensar que a história acontece no chão de cada um de nós, a gente está sim fazendo história e a gente está sim mudando cursos. Então, a gente tem esperançado, não apenas esperado. Muito obrigada a vocês, esse é um presente

que na verdade eu recebi, e devolvo para o grupo (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2021, Encontro 15).

O segundo presente é uma música que, de acordo com Mastrella-de-Andrade, representa algo que o grupo confirmou para ela:

a escola não está dissociada da rua. A gente trata escola como sendo algo totalmente diferente da rua, mas a gente precisa cada vez mais lembrar que a rua está dentro de nós, que cada um de nós tem sua rua e a escola, para ser relevante, precisa considerar as ruas onde a gente vive (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2021, Encontro 15).

Apresento a letra da música em questão:

"Aqui na rua"²²

(Gladir Cabral)

Aqui na rua, doutor,
 Tem gente boa também,
 A vida é professor
 Escola é que não tem,
 Mas se a lição é viver
 A gente aprende tão bem

Aqui na rua, doutor,
 Tem medo, mágoa e desdém,
 Mas tem também amor
 De a gente querer bem
 No asfalto nasce uma flor
 E um novo dia já vem

A nossa cama é só um jornal
 O céu, um cobertor
 A vida cabe num farnel
 Mas não a nossa dor

Aqui na rua, Senhor,
 Não se despreza um olhar

²² https://www.youtube.com/watch?v=sdoyNT5rvGU&ab_channel=GladirCabral

Nem o menor favor
 De quem vem ajudar
 O pão tem sempre o sabor
 Que fome vem temperar

A nossa vida é um jornal
 Ou obra de escritor
 Cada palavra é um sinal
 Na boca de um cantor

Mastrella-de-Andrade acrescenta:

Eu pensei muito na letra dessa música sobre essa coisa da escola distinção entre a sala de aula e a sociedade porque a escola é a própria vida social, entre o presente e o futuro, porque a escola muitas vezes tem esse discurso de que a gente prepara para o futuro e aí fica adiando o presente, né... a vida é aqui e agora, seja onde for; entre letramento escolar e rua, porque o que nós ensinamos não se aparta do que nós vivemos, do que nós somos e portanto deve ser relevante para a escola. Então, com esse grupo, isso me marca mais ainda (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2021, Encontro 15).

O terceiro presente é um texto que, para ela, reconhece a complexidade da vida:

Para tudo há uma ocasião, e há tempo para cada o propósito debaixo do céu.

Há tempo de nascer, e tempo de morrer; tempo de plantar, e tempo de arrancar o que se plantou;

Tempo de matar, e tempo de curar; tempo de derrubar, e tempo de construir;

Tempo de chorar, e tempo de rir; tempo de prantear, e tempo de dançar;

Tempo de espalhar pedras, e tempo de ajuntá-las; tempo de abraçar, e tempo de se conter;

Tempo de procurar, e tempo de desistir; tempo de guardar, e tempo de lançar fora;

Tempo de rasgar, e tempo de costurar; tempo de calar, e tempo de falar;

Tempo de amar, e tempo de odiar; tempo de guerra, e tempo de paz.

Deus fez tudo apropriado a seu tempo. Também pôs o desejo pela eternidade no coração das pessoas. (Eclesiastes 3:1-11)

Por fim, Mastrella-de-Andrade nos presenteia com o livro “(De)colonialidades na relação escola-universidade para a formação de professoras(es) de línguas”, organizado por ela.

Nunes nos presenteia com o conto A função da arte, de Eduardo Galeano:

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:

- Me ajuda a olhar! (GALEANO, 1997)

Então, ela afirma:

Eu acho que isso tem tudo a ver com o que a gente fez aqui esse semestre. A gente se ajudou a olhar. Então, eu escrevi, é um pouco meu e um pouco de outros autores também e eu digo que vocês, o grupo todo, me ajudaram a olhar para algo que para mim é muito importante, que é a minha prática docente. Mas, muito além disso, vocês me propuseram repensar e “re-sentir” criticamente meu lugar na sociedade. Me propuseram questionar e, porque não dizer, criticar aquilo que está estabelecido. (NUNES, 2021, Encontro 15).

O presente de Santos (2021, Encontro 15) também é um texto de sua autoria. Ela nos escreveu a seguinte carta:

Educação e conforto são palavras que não combinam. Darcy Ribeiro disse que a crise da educação no Brasil é projeto. O que fazemos nós, professores, educadores em meio a esse projeto que, há muito, tem tido sucesso? Transgredimos. Graças a uma professora (ou professor), chegamos ao ponto de estar tão insatisfeitos que fazemos mestrado e doutorado para estudar educação. Fazemos formações e formações para tentar enxergar sentido na práxis.

Num belo dia, encontramos outros transgressores em um não-curso para tentar ressignificar nossas práticas, teorias, identidades, e tudo mais que pudermos. Por que ensinar inglês? Por que aprender inglês? Língua franca? Língua do colonizador? Que língua é essa e para quê e a quem ela serve? Perguntas incômodas. Perguntas que não podem ser respondidas com a memorização de *personal pronouns* nem com *verb to be*. Aliás, os *teachers do verb to be* estão diferentes. Eles querem mais. Eles querem que seus alunos tenham luz e percebam seu lugar no mundo. Que osem ocupar espaços que não foram feitos para eles. Que entendam que a língua é o próprio pensamento e que identidades são práticas discursivas. Ser e estar no mundo. *Sentirpensar* a educação. Não está confortável. Nem vai ficar. E é o desconforto que nos mantém vivos, que fez com que nos conhecêssemos e aprendêssemos tanto uns com os outros.

Iara, a cabeça de toda a nossa construção. Mariana, autoridade, sábia, porém tão horizontal. Elber, o professor que é dos projetos há muito tempo. Laura Cordeiro, a que tem sede de saber mesmo não atuando em sala de aula. Laura Nunes, que nos encheu de orgulho com a aprovação no doutorado. Márcia, consciente do seu papel, inconformada, dedicada. Marcelo, pé no chão, curioso e sensível, com quem um aluno se sentiu à vontade para conversar sobre seu gênero. Rafaela, do ânimo contagiante, das estratégias, a que nunca desistirá de um aluno.

Sou grata pela oportunidade de conhecê-los, por poder fazer parte de um trabalho tão necessário como o da Iara e por reencontrar minha tão estimada professora Mariana.

Desejo-lhes tudo de bom.

Com carinho,

Láise Santos.

(SANTOS, 2021, Encontro 15)

Conceição também lê um texto emocionante que escreveu para nós:

O que eu tenho a ofertar é minha gratidão por conhecer vocês. Sempre fui uma pessoa meio acomodada, só que de dois anos para cá, minha vida mudou completamente. Perdi a minha rainha, minha razão de viver. Quando achava que estava que retomando minha vida, perdi meu pai. Uma vez falei aqui, neste nosso encontro mesmo, que eu não tinha planos para o futuro, eu só vivia. Com esse nosso encontro, eu vi que eu posso retomar os meus planos como terminar minha pós e pensar até em um Mestrado. Retomei o gosto em estudar, o gosto em saber mais sobre a minha profissão, sobre o meu papel como professora de língua inglesa. Redescobri que eu ainda posso sonhar. Obrigada a cada pessoa por me inspirar mesmo sem saber, em especial a Iara, por ter feito o convite para que pudéssemos nos encontrar todas as sextas-feiras (CONCEIÇÃO, 2021, Encontro 15).

Conceição compartilha lágrimas durante a leitura de seu texto e eu, no momento exato em que escrevo estas considerações também me permito chorar pois essa experiência, para mim, transcende limites positivistas da pesquisa acadêmica. Esta pesquisa foi *sentidapensadavivida* e ultrapassa os muros da universidade. É muito emocionante pensar que desenvolvi um trabalho que tocou pessoas, provocou reflexões e possibilitou transformações.

Carvalho (2021, Encontro 15) ao nos presentear relata:

Eu acho que as palavras não vão conseguir expressar o meu sentimento de gratidão por ter compartilhado das minhas sextas-feiras com vocês. Foram momentos de muito aprendizado e refletindo sobre tudo que a gente viveu, vendo esse percurso, eu vi o quanto a fala de cada um, o quanto as experiências compartilhadas têm me feito mudar como professora. Eu tenho transformado

a minha práxis a partir do momento que eu tenho refletido e a fala de cada um de vocês tem contribuído muito para isso, eu vou passar uma música que eu gosto muito e tem uma estrofe dessa música que eu ouvi e comecei a pensar, ouçam e depois eu vou falar qual é a estrofe.

A música em questão é “Canção do Novo Mundo” de Beto Guedes, e a estrofe que Carvalho destaca diz: “As canções em nossa memória vão ficar/ Profundas raízes vão crescer/ A luz das pessoas me faz crer/ E eu sinto que vamos juntos”. Sobre essa estrofe e sua relação com a experiência de formação docente do não-curso, ela comenta:

Eu acredito que nós, juntos, vamos fazer a diferença na escola que a gente estiver, na regional que a gente estiver, com os alunos que a gente tiver [...] isso foi um marco dentro da minha vida como docente apesar de já ter feito pós-graduação, já ter feito outra licenciatura, mas eu acredito que esse não-curso foi um marco dentro da minha vida como docente e eu quero agradecer de verdade a cada uma pelas palavras, pelos consensos, pelos dissensos, pelas experiências compartilhadas. Eu acredito que nós como profissionais temos muito a evoluir e eu acho que esses espaços é onde a gente consegue essa evolução (CARVALHO, 2021, Encontro 15).

É claro para mim nas falas das colegas um sentimento de união e fortalecimento através dos encontros. Nesse sentido, o objetivo de fortalecer as identidades docentes e criar redes de conexão foi cumprido. Através da construção coletiva e colaborativa do nosso próprio currículo, as professoras puderam protagonizar a formação docente e fortalecer sua agência. Portanto, vozes locais estão sendo valorizadas e os conhecimentos e saberes da escola se tornam fundamento teórico, desestabilizando as hierarquias entre universidade e escola, teoria e prática ao mesmo tempo em que recusamos essa própria dissociação. Dessa forma, o não-curso é uma proposta que concretiza o sentido de práxis reforçando a indissociabilidade entre teoria e prática e de *universidadescola* como espaços de construção de conhecimento que se complementam.

Ao repensarmos as funções da língua inglesa em nossa sociedade e os sentidos dela no imaginário popular e dentro da escola, fazemos um exercício de ressignificar nossas próprias identidades como professoras de língua inglesa e fortalecemos nossas posições políticas. Então, a partir de um olhar crítico para as potencialidades do ensino de língua inglesa, as professoras se engajam politicamente e buscam novos caminhos para a educação. Para Oliveira (2021, Encontro 15) o não-curso em si foi um projeto em conformidade com as perspectivas discutidas da Pedagogia Crítica de Projetos, pois trabalhamos a partir das necessidades e demandas do grupo, mantendo a autonomia e protagonismo das *professorasestudantes* deste não-curso e evitando autoritarismo nas decisões relativas aos conteúdos e métodos. Dessa forma, fizemos um grande exercício de decolonizar a formação docente. Exercício esse que, conforme já

afirmado, busco expandir na própria escrita deste texto, em que me proponho a desestabilizar as hierarquias entre teoria e prática ao organizar o texto em sessões em que material empírico e teórico conversam de modo que as falas das participantes instigam os temas e dão início às reflexões que busco enriquecer com as vozes teóricas e praxiologias acadêmicas. Acredito que dessa forma estamos esmaecendo as linhas abissais entre teoria e prática.

Este trabalho foi direcionado pelo desejo de compreender como nós, professoras de inglês do Distrito Federal, enxergamos nosso papel na educação pública. Durante o trajeto trilhado em busca de respostas a essa questão, pensamos sobre a própria educação pública. A partir da noção de que quem nos mobiliza são os alunos (NUNES, 2021, Encontro 15), direcionamos nossos olhares para as realidades das nossas escolas, e assim discutimos sobre currículo, como o entendemos, o que está disposto nos documentos que regem a educação pública do DF, como nossa formação profissional nos diz que devemos trabalhar. Conversamos também sobre a língua inglesa nesse cenário e as contradições entre as formas como comumente trabalhamos essa língua em nossas salas de aula (focando em tópicos gramaticais muitas vezes dissociados da realidade) e nossos objetivos na docência. É perceptível que as professoras de inglês do não-curso acreditam no poder transformador da educação e têm por objetivo contribuir para uma educação libertadora, promovendo pensamento crítico e empoderamento dos alunos. Acredito que as professoras assumem uma postura decolonial ao se permitirem essas reflexões e quando sugerem e se engajam nos estudos acerca da Pedagogia de Projetos. A vivência do não-curso e as relações com as professoras participantes me mostra que há um forte desejo de transformação social e o entendimento de que o ensino de língua inglesa pode contribuir para essa transformação, sobretudo nas escolas públicas. Por isso, concluo, sem nenhum desejo ou ambição de encerrar as reflexões acerca desse tema, que nosso papel como educadoras da rede pública de ensino é esperar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, G.V.P. **Programa Mulheres Inspiradoras e Identidade Docente: Um estudo sobre Pedagogia Transgressiva de Projeto na Perspectiva da Análise de Discurso Crítica**. 2020; Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, 2020.

ALBUQUERQUE, G. V. P. 1 vídeo (1h52m47s) **Pedagogia de Projetos - uma alternativa transgressora à Educação Bancária**. Publicado pelo Canal Mulheres Inspiradoras, 2021.

Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=0upDYE39Lr0&ab_channel=CanalMulheresInspiradora>. Acesso em: 18 junho 2021.

ANDREOTTI, V. O; PEREIRA, R.S; EDMUNDO, E.S.G.M. **O imaginário global dominante e algumas reflexões sobre os pré-requisitos para uma educação pós-abissal**. Revista Sinergias, n.5, p. 41-54, 2017

ANDREOTTI, V. O. **Renegotiating epistemic privilege and enchantments with modernity: the gain in the loss of the entitlement to control and define everything**. Social policy, education and curriculum research unit. North Dartmouth: Centre For Policy Analyses/UMass. Dartmouth, 2013.

ANDREOTTI, V.O **Actionable Postcolonial Theory in Education**. New York: Palgrave Macmillan US, 2011.

ANDREOTTI, V.; SOUZA, L. T. M. **Culturalism, difference and pedagogy: lessons from indigenous education in Brazil**. In: LAVIA, J.; MOORE, M. (Ed.). Cross-cultural perspectives on policy and practice: decolonizing community contexts. London: Routledge, 2009.

ARENDT, H. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária. 2007

ASSIS-PETERSON, A. A.; COX, M. I. P. **Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal**. Calidoscópio, v. 5, n. 1, p. 15-14, jan./abr, 2007

BAUMAN, Z. **Identidade: Entrevista a Benedetto Vecchi**. Tradução de Carlo Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2005

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BERNARDINO-COSTA, J; MALDONADO-TORRES, N; GROSGOUEL, R (Org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018

BERNAT, E. **Towards a pedagogy of empowerment: the case of “impostor syndrome” among pre-service non-native speaker teachers in TESOL**. English Language Teacher Education and Development, v. 11, p. 1-8, 2008.

BIESTA, G.; PRIESTLEY, M.; ROBINSON, S. **The role of beliefs in teacher agency**. Teachers and Teaching. v. 21, n. 6, p. 624-640, 2015.

BIESTA, G.; PICOLI, B. A. **O dever de resistir: sobre escolas, professores e sociedade.** Educação, v. 41, n. 1, p. 21-29, 2018.

BORELLI, J. D. V. P. **Construindo sentidos sobre o estágio na reflexão com seus agentes.** PAPÉIS (UFMS), v. 22, p. 30-50, 2018

CANAGARAJAH, A. S. **In Search of a New Paradigm for Teaching English as an International Language.** TESOL Journal, v. 5, n. 4, p. 767-785, 2014.

CANAGARAJAH, A. S. Introduction. In: CANAGARAJAH, A. S. **Reclaiming the Local in Language Policy and Practice.** New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

CANAGARAJAH, S. **Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching.** Oxford University Press, 1999

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.). **The landscape of qualitative research.** 4 ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2013.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.). **The SAGE Handbook of qualitative research.** 5 ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2017.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do DF. **Currículo em Movimento do Distrito Federal - Ensino Fundamental: Anos Iniciais – Anos Finais.** 2. ed. Brasília, 2018.

DUBOC, A. P. M. **Falando francamente: uma leitura bakhtiniana do conceito de - inglês como língua franca- no componente curricular língua inglesa da BNCC.** Revista da ANPOLL, v. 1, p. 10-22, 2019.

FASANELLO, M. T.; NUNES, J. A.; PORTO, M. F. **Metodologias colaborativas não extrativistas e comunicação: articulando criativamente saberes e sentidos para a emancipação social.** Revista Eletrônica de Comunicação, Informação e Inovação em Saúde, v. 12, n. 4, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da Tolerância.** São Paulo: Editora Unesp, 2005

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Política e educação: ensaios.** São Paulo: Cortez, 1995.

FRIEDRICH, P. & MATSUDA, A. **When Five Words Are Not Enough: a conceptual and terminological discussion of English as a lingua franca.** International Multilingual Research Journal, v.4, n.1, p.20-30, 2010.

GARCÉS, F. **Las políticas del conocimiento y la colonialidad lingüística y epistémica.** In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (Orgs.) El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007.

GIMENEZ, T. **Renomeando o inglês e formando professores de uma língua global.** Estudos Linguísticos e Literários, Salvador, n. 52, p.73-93, 2015.

GROSGOUEL, Ramón. **Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global.** Revista Crítica de Ciências Sociais, n. 80, p. 115-147, 2008.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Trad. SILVA, Tomaz Tadeu da S.; LOURO, Guacira Lopes. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. **Quem precisa da identidade?** In: SILVA, Tomaz T. da. (Org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, p. 103-133, 2000.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho.** Porto Alegre: ArtMed, 1998.

HOOKS, b. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2ªed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

JENKINS, J. **Repositioning English and multilingualism in English as a Lingua Franca.** Englishes in Practice, v. 2, n. 3, p. 49-85, 2015.

JORDÃO, C. M. **ILA – ILF – ILE – ILG: Quem dá conta?** RBLA. v. 14, n. 1, p. 13-40, 2014a.

JORDÃO, C.M. **Pedagogia de projetos e língua inglesa.** In: EL KADRI, M. S.; PASSONI, T.P; GAMERO, R. (Orgs.). Tendências contemporâneas para o ensino de língua inglesa: propostas didáticas para a educação básica Campinas, S.P: Pontes Editores, 2014b.

JORDÃO, C. M.; BUHRER, E. A. C. **A Condição de Aluno-Professor de Língua Inglesa em Discussão: estágio, identidade e agência.** Educacao e Realidade, v. 38, p. 669-682, 2013.

JORDÃO, C. M.; FOGAÇA, F.C. **Critical Literacy in the English language classroom.** DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, São Paulo, v.28, p.69-87, 2012.

JORDÃO. C. M.; MARQUES, A. N. **English as a Lingua Franca and critical literacy in teacher Education: Shaking off some ‘good old’ habits.** In: T. GIMENEZ, M. S. EL KADRI, L. C. S. CALVO. (Org.). English as a lingua franca in teacher education: a brazilian perspective. Berlin/Boston: De Gruyter, v. 10, p. 53-68, 2018.

KRENAK, Ailton. **O amanhã não está à venda.** São Paulo: Companhia das Letras. 2020

KUMARAVADIVELU, B. **Individual identity, cultural globalization and teaching English as an international language: The case for an epistemic break.** In: ALSAGOFF, L.; RENANDYA, W; HU, G; MCKAY, S. L. (Eds.), Teaching English as an international language: Principles and practices. New York: Routledge. p. 9-27., 2012.

LEFFA, V. J. **A linguística aplicada e seu compromisso com a sociedade.** Trabalho apresentado no VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada. Belo Horizonte: UFMG – 7-11 de outubro de 2001

LIBERALI, F. C. **Construir o inédito viável em meio a crise do coronavírus – lições que aprendemos, vivemos, propomos.** In: LIBERALI, F. C.; FUGA, V. P.; DIEGUES, U. C. C.; CARVALHO, M. P. Educação em tempos de pandemia: brincando com um mundo possível – 1. ed.– Campinas: Pontes Editores, p, 13-21, 2020.

MAAR, Wolfgang Leo. **O que é Política.** São Paulo: Brasiliense, 2013.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto.** In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Orgs.) El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. **(De)Colonialidades na relação escola-universidade para a formação de professoras(es) de línguas.** Campinas: Pontes Editores, 2020

MARTINS, H. H. T. S. **Metodologia Qualitativa de Pesquisa.** Educação e Pesquisa, v. 30, n. 2, p. 289-300, 2004.

MBEMBE, A. **Necropolítica.** Artes e Ensaios, n. 32, p. 122-151. 2016

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. **O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética?** In: JORDÃO, C.M.; MARTINEZ, J. HALU, R. Formação desformatada: práticas com professores de língua inglesa. Editora Pontes, 2011a.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. **Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação.** In: MACIEL, R. F.; ARAÚJO, V.A. (Org.) Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas. Jundiaí: Paço Editorial, 2011b.

MIGNOLO, W. D.; WALSH, C. E. **On decoloniality: concepts, analytics, praxis.** Durham: Duke University Press, 2018.

MOITA LOPES, L. P. da. **Pesquisa interpretativista em lingüística aplicada: a linguagem como condição e solução.** DELTA, vol. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

MONTE MÓR, W. **The Development of Agency in a New Literacies Proposal for Teacher Education in Brazil.** In: JUNQUEIRA, E.S; BUZATO, M.E.K.(orgs) New Literacies, New Agencies? A Brazilian Perspective on Mindsets, Digital Practices and Tools for Social Action In and Out of School. Nova York: Peter Lang Publishers, p 126-146, 2013

MOTTA-ROTH, D; SELBACH, H; FLORENCIO, J. A. **Conversações indisciplinadas na lingüística aplicada brasileira entre 2005-2015.** In: JORDÃO, C.M. (Org.). A lingüística aplicada no Brasil: rumos e passagens. 1ª ed. Campinas: Pontes, v. 1, p. 17-57, 2016.

NORTON, B. **Identity and language learning: Extending the conversation.** 2 ed. Bristol, England: Multilingual Matters, 2013.

NORTON, B; EARLY, M. **Researcher identity, narrative inquiry, and language teaching research.** TESOL Quarterly, v.45, n. 3, p.415-439, 2011.

OSBORN, T. A. **Teaching world languages for social justice: A sourcebook of principles and practices.** Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 2006.

PALHARES, A. C. M. H. **LÍNGUA, CULTURA, EDUCAÇÃO E COLONIALIDADE: reflexões sobre o ensino-aprendizagem de línguas em uma perspectiva pós-colonial.** Interfaces de Saberes (FAFICA. Online), v. 1, p. 1-15, 2012.

PASCHOAL, L. C. **Questões de identidade no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira.** Tabuleiro de Letras, v. 1, p. 98-118, 2013.

PAVLENKO, A. **“I never knew I was bilingual”:** Re-imagining teacher identities in TESOL. *Journal of Language, Identity and Education*, v.2, n.4, p. 251-268. 2003.

PAVLENKO, A; NORTON, B. **Imagined communities, identity, and English language learning.** In: CUMMINS, J; DAVISON, C. (Orgs.), *International handbook of English language teaching.* New York: Springer Science & Business Media, p.669–680, 2007

PAZELLO, E. **Pedagogia de Projetos e o Ensino de inglês como língua estrangeira moderna em escola regular de 5ª a 8ª series: convicção ou modismo?** 2005. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

PENNYCOOK, A. **English and the Discourses of Colonialism.** New York: Routledge, 1998

PENNYCOOK, A. **Critical applied linguistics: a critical introduction.** Mahwah, New Jersey Lawrence Erlbaum Associates, Inc. 2001

PENNYCOOK, A. **Critical moments in a TESOL praxicum.** In: NORTON; B.; KELLEN, T. *Critical Pedagogies and Language Learning.* Cambridge University Press, 2004.

PENNYCOOK, A. **The Myth of English as an International Language.** In: PENNYCOOK, A; MAKONI, S. (Ed.) *Desinventing and Reconstituting Languages.* Clevedon: Multilingual Matters, p.90-115, 2007.

PESSOA, R. R; SILVESTRE, V. P. V.; BORELLI, J. D. V. P. **Challenges of a decolonial undertaking in teacher education.** *Calidoscópio*, v. 17, p. 342-360, 2019

PESSOA, R. R.; PINTO, J. P. **De resistências à aprendizagem da língua inglesa.** *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 52, p. 31-51, 2013

PHILLIPSON, R. **Linguistic Imperialism.** Oxford, Oxford University Press, 1992

PRESCENDO TONIN, J. **Ideias decoloniais sobre minha práxis: autoetnografia de uma professora de inglês.** 2018. 145 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

QUIJANO, A. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina.** In: *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.* Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, p. 117-142, 2005.

RODRIGUES, W; ALBUQUERQUE, F. E.; MILLER, M. **Decolonizando o Ensino de Língua Inglesa para Populações Indígenas Brasileiras.** *Educação e Realidade* Edição eletrônica, v. 44, p. 1-15, 2019.

SANTOS, B. S. 1 vídeo (1h35m29s) **A Sociologia Pós-Abissal: Metodologias Não Extractivistas**. Publicado pelo Canal ALICE CES, 2017. Disponível em: <<https://youtu.be/1SHnc6P7Z6A>>. Acesso em: 20 de outubro 2021.

SANTOS, B. S. **A cruel pedagogia do vírus**. São Paulo: Boitempo, 2020

SANTOS, B. S. **Para Além Do Pensamento Abissal - Das linhas globais a uma ecologia de saberes**. NOVOS ESTUDOS CEBRAP 79, p. 71-94, 2007

SANTOS, B. S. **A construção multicultural da igualdade e da diferença**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, Rio de Janeiro: Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 4 a 6 de set. (Conferência), 1995.

SILVA, T. T. **A produção social da identidade e da diferença**. In: SILVA, T.T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, p. 73-102, 2000

SILVESTRE, V. P. V. **Práticas problematizadoras e de(s)coloniais na formação de professores/as de línguas: teorizações construídas em uma experiência com o Pibid**. 2016. 239 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

SIQUEIRA, D. S. P.; PEIXOTO, R. P. **Inglês como Língua Franca: breve panorama da produção científica de um campo de estudos plenamente consolidado**. *Polifonia: Estudos da Linguagem*, v. 26, p. 209-233, 2019.

SIQUEIRA, D. S. P.; SOUZA, J.S. **Inglês como língua franca e a esquizofrenia do professor**. *Estudos Linguísticos e Literários*, v. 50, p. 31-64, 2014.

SIQUEIRA, D. S.; DINIZ DE FIGUEIREDO, E. 1 video (2h21m). **Applied Linguistics Q&A - Session 2 - Teaching English as a Lingua Franca**. Fonte: Publicado pelo canal PPGI UFSC: Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=r0ZIKj8OHA4&t=2474s&ab_channel=PPGIUFSC> Acesso em: 31 de julho de 2021

SPIVAK, G. C. **A conversation with Gayatri Chakravorty Spivak: Politics and the imagination, interview by Jenny Sharpe**. *Signs: Journal of women in culture and society*, v. 28, n.2, p. 609–624, 2003

SÜSSEKIND, M.L. **As (im)possibilidades de uma base comum nacional**. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v.12, n.03, p. 1512-1529, 2014.

SÜSSEKIND, M. L.; SANTOS, W. L. **Um Abaporu, a feiúra e o currículo: pesquisando os cotidianos nas conversas complicadas em uma escola pública do Rio de Janeiro**. *Momento - Diálogos em Educação*, [S. l.], v. 25, n. 1, p. 273–288, 2016

SÜSSEKIND, M.L; PELLEGRINI, R. **Os ventos do Norte não movem moinhos**. In: RIBEIRO, T.; SOUZA, R.; SAMPAIO, C. S. *Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?* Rio de Janeiro: Ayvu, 2018. p. 143-162.

SUSSEKIND, M. L.; COUBE, A. L. S. **Universidadescolas: deslocando linhas abissais**. In: MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. (De)Colonialidades na relação escola-universidade para a formação de professoras(es) de línguas. Campinas: Pontes Editores, p. 55-74, 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **A formação do professor de línguas de uma perspectiva sociocultural**. *SIGNUM: Estud. Ling, Londrina*, n.15/2, p. 457-480, 2012.

VILLEGAS, A. M; LUCAS, T. **Preparing culturally responsive teachers: Rethinking the curriculum**: *Journal of teacher education*, vol. 53, n.1. p 20-32, 2002

VOGEL, S. **Questões centrais para a formação de professores durante a pandemia**. In.: LIBERALI; F. C; FUGA, V. P; DIEGUES, U. C. C; CARVALHO, M. P. *Educação em tempos de pandemia: brincando com um mundo possível – 1. ed.– Campinas, SP: Pontes Editores*, p. 26-28, 2020

WOODWARD, K. **Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual**. In: SILVA, Tomaz T. da. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, p. 7-72, 2000

ZEICHNER, K. M.; DINIZ-PEREIRA, J. E. **Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social**. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 125, p. 63-68, 2005.

ZEICHNER, K. M. **Formação de professores para a justiça social em tempos de incertezas e desigualdades crescentes**. In: DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. M,(Orgs) *Justiça Social: desafio para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 11-34, 2008.

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa provisoriamente intitulada "Professoras/es de inglês do DF como agentes de justiça social", sob a responsabilidade da pesquisadora Iara Teixeira de Araújo, sob a orientação da professora Mariana R. Mastrella de Andrade.

Esta pesquisa tem o intuito de fortalecer identidades e contribuir para o desenvolvimento de redes de interação e agência entre profissionais de ensino de língua inglesa no contexto da educação pública do Distrito Federal. Discutiremos questões relativas aos processos de formação e aos contextos profissionais das/os participantes no intuito de melhor compreender nosso papel como professores de inglês, visando entender nossas possibilidades de agência diante dos desafios inerentes às desigualdades sociais e às injustiças históricas que formam os sistemas socioculturais em que nos inserimos. Os participantes do estudo serão professores de inglês inscritos no curso de formação continuada intitulado "Vivências, trajetórias e ressignificações identitárias", ministrado pela pesquisadora através de plataformas virtuais e certificado pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada – PGLA da Universidade de Brasília.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será enviado por email aos participantes pela pesquisadora, para que possam manifestar formalmente seu acordo em colaborar com o estudo. Ao colaborar com esta pesquisa, você é convidado a participar ativamente das atividades acordadas pelos inscritos no curso supracitado, isto é, elaboração de currículo e metodologia, leituras, debates, produções escritas e multimodais, entre outras atividades.

Por considerar que os participantes são também autores dos conhecimentos construídos nesta pesquisa, solicito a utilização dos nomes reais dos participantes, entretanto, caso prefira, você poderá utilizar pseudônimo de sua escolha. Você não terá nenhum gasto ou ganho financeiro por participar da pesquisa. Um possível risco relacionado à sua participação seria ter alguma(s) das contribuições concedidas no decorrer da experiência de formação analisadas de maneira que não seja de seu agrado. No entanto, esse risco será minimizado pela disponibilização do trabalho para análise antes da defesa e em tempo hábil para eventuais considerações.

Quanto aos possíveis benefícios aos participantes deste estudo, destacamos a oportunidade de reflexão crítica, interação com colegas de profissão e formação continuada com certificação de participação em atividade de extensão equivalente a 60h pela Universidade de Brasília. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com Iara Teixeira de Araújo pelo e-mail: iarataraujo@gmail.com.

* Required

1. Email *
-

2. Nome *

3. CPF *

4. Aceita participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido? *

Mark only one oval.

Sim, autorizo a utilização do meu nome verdadeiro.

Sim, gostaria de utilizar pseudônimo

5. Sugiro que meu pseudônimo seja

This content is neither created nor endorsed by Google.

Google Forms

APÊNDICE B**SLIDES APRESENTADOS NO ENCONTRO 1**

Acordos

- Sejam pontuais
- Vamos manter nossos microfones desativados enquanto outros colegas falam
- Se possível, manteremos nossas câmeras ativadas durante todo o encontro
- Utilizaremos várias ferramentas de interação: chat, apresentações interativas, whatsapp, etc.
- Sempre teremos abertura para fazer comentários e intervenções nas falas uns dos outros
- Todos teremos voz, este espaço é nosso!



MOVIMENTOS

Como você se sente como professor(a) de inglês?

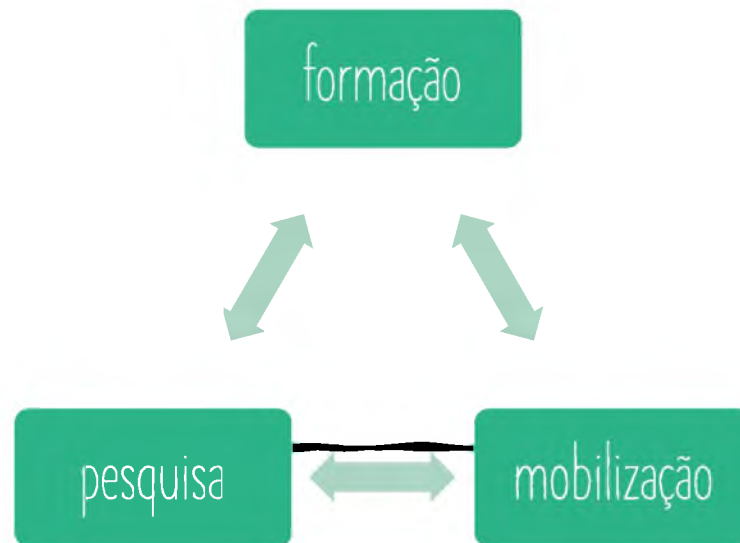


Ressignificar

- Por que escolhi ser professora?
- Por que escolhi ser professora de inglês?
- O que eu pretendo construir com meu trabalho?
- O que significa ser profissional da educação?
- Quais as minhas responsabilidades e compromissos profissionais?
- Que espaço eu ocupo na sociedade?

Já se fez perguntas
como essas?





A pesquisa

Este trabalho tem origem nos processos de (des)(re)construção identitária da própria pesquisadora enquanto professora de língua inglesa na rede pública do Distrito Federal. Na busca por entender seus papéis numa escola pública de região periférica do Distrito Federal, a pesquisadora reflete sobre os conceitos de educação e ensino de línguas estrangeiras, em especial a língua inglesa, língua considerada colonizadora (PENNYCOOK, 1998; CANAGARAJAH, 1999) e cujo ensino é majoritariamente pautado em questões metodológicas e estruturais, negligenciando aspectos políticos, sociais, culturais e inclusive identitários que podem estar envolvidos na vida do aprendiz de línguas (PALHARES, 2012). A partir de tais reflexões e fortemente pautada nos valores de coletividade e colaboração, esta pesquisa tem o intuito de fortalecer identidades e contribuir para o desenvolvimento de redes de interação e agência entre profissionais de ensino de língua inglesa no contexto da educação pública do Distrito Federal. De natureza qualitativa (DENZIN; LINCOLN, 2013) e interpretativista (MOITA LOPES, 1994), esta pesquisa é denominada uma pesquisa-formação (SILVESTRE, 2016), por se comprometer com a formação dos(as) professores(as) de inglês que dela participam.

O não-curso

Para tal, propõe-se um não-curso: uma experiência de formação docente menos hierarquizada e mais colaborativa. Discutiremos questões relativas aos processos de formação e aos contextos profissionais das/os participantes no intuito de melhor compreender nosso papel como professores de inglês, visando entender nossas possibilidades de agência diante dos desafios inerentes às desigualdades sociais e às injustiças históricas que formam os sistemas socioculturais em que nos inserimos (DISTRITO FEDERAL, CURRÍCULO EM MOVIMENTO, 2018). Esperamos que, ao final deste não-curso, os não-alunos participantes se sintam mais fortalecidos, motivados e engajados no exercício de sua profissão, dando continuidade à criação de uma rede de professoras(es) de inglês do DF. Esperamos também recusar uma educação bancária de transmissão de conhecimentos (FREIRE, 2004) a fim de resgatarmos e criarmos possibilidades de inovações, projetos, reflexões e ações socioculturais (VIEIRA-ABRAÃO, 2005) que fortaleçam as identidades docentes em seus próprios contextos.

Nossos sentimentos como professores de inglês

- WordCloud
- Perguntas que (não) nos fazemos

Vamos compartilhar

- Breakout rooms/abertura de microfones

Próximos passos...

- Colaboração na pesquisa - termo de consentimento
- Que compromissos posso fazer com esta experiência de formação?
 - Sobre o que podemos/queremos ler/assistir/conversar?
 - O que podemos produzir?

APÊNDICE C**SLIDES APRESENTADOS NO ENCONTRO 14**

“pensar sobre a utilização de projetos em salas de aula de língua estrangeira² (LE) também se faz importante pela visão diferenciada que o trabalho com projetos costuma trazer em relação a elementos fundamentais do trabalho com LE na escola, como, por exemplo, as concepções de língua, escola/educação e suas funções sociais.” (p. 17)

Por que pensar sobre projetos é importante?

Como o interesse neste assunto surgiu em você?

Língua e educação: concepções que embasam a Pedagogia de Projetos

- Aprendizagem é "[...]um processo colaborativo, centrado em questões significativas de ordem experiencial para os aprendizes" (p. 19)
- Conhecimento é uma prática social discursiva "o conhecimento é uma prática coletiva e processual, cuja existência social vem hierarquizada pela atribuição de sentidos e valores culturalmente associados às diferentes formas que essa prática assume na vida em sociedade, não sendo caracterizada a partir de uma suposta essencialidade que faria parte da natureza dos diferentes tipos de conhecimento"
- → MEANING-MAKING
- "A proposta pedagógica numa perspectiva discursiva envolve amalgamar forma e conteúdo, promovendo simultaneamente a aprendizagem de conhecimentos linguísticos e não linguísticos." (p. 20)

30/11/2021

A língua é um código para expressar o pensamento?

"primeiro os alunos precisariam estudar as formas da língua (ou seja, entender a gramática e decorar o vocabulário), para depois poderem tornar-se proficientes na língua e, então, finalmente, serem capazes de ler e compreender, falar e escrever em inglês. Isso reflete uma concepção tradicional, talvez baseada na conhecida distinção homskyana entre competência e desempenho, de que primeiro precisamos desenvolver competência linguística, para posteriormente podermos desempenhar na língua. Também reflete uma concepção de língua que a caracteriza como tendo a função de um código utilizado para expressar o pensamento: as ideias se formariam abstratamente em nossas mentes e depois seriam codificadas na língua para poderem ser compartilhadas." (p.22)

30/11/2021

A escola prepara para a vida?

"Ao invés de seguir a estrutura tradicional da escola que de acordo com Freire (2007), segue a cronologia do 'estudar bastante' para depois 'tornar-se competente' e então 'agir no mundo', a pedagogia de projetos posiciona os sujeitos, alunos e professores diretamente na práxis, tratando concomitantemente da teoria e prática, de pensar e fazer." (p.21)

" Na pedagogia de projetos, a escola vem inserida na sociedade ao invés de ser praticada como um mundo à parte." (p.27)

30/11/2021

"Um dos objetivos do trabalho escolar, na pedagogia de projetos, é justamente construir a escola como um espaço em que se pode ver e ser de diferentes formas, ou seja, um espaço em que a multiplicidade de sentidos é legitimada e se torna produtiva, em que o 'zumbido incessante do discurso' (FOUCAULT, 1996, p.50) pode gerar formas novas de ver, fazer, ser e estar no mundo."(p. 27)

30/11/2021

Desdobramentos identitários

" O entendimento de que tanto nossos conhecimentos (inclusive o científico) quanto nossas identidades são práticas sociais nos permite enfatizar o caráter agentivo dos sujeitos em suas vidas, reconhecendo que cada um de nós constantemente produz sentidos de forma ativa, mesmo que nem sempre reflexiva." (p. 23)

"A língua inglesa, diante de seu papel como língua internacional nas sociedades pelo mundo afora, adquire uma especificidade que desloca a posição do 'falante nativo' como 'proprietário' da língua e busca legitimar os usuários da língua em geral como *meaning-makers*, permitindo-lhes apropriar-se do inglês para com ele construir sentidos." (p. 23/24)

30/11/2021

"É preciso, antes de mais nada, que o professor esteja convencido de que a sua identidade, assim como a de seus alunos, são construídas em práticas discursivas e, portanto, sociais, constituindo-se enquanto prática processual, múltipla e em constante transformação em sua interação com o meio; o professor precisa estar convencido também de que o conhecimento escolar/científico só é mais importante do que outras formas de conhecimento porque a sociedade 'dominante' atribui a ele maior valor, não porque ele seja inerentemente melhor do que qualquer outro tipo de conhecimento." (p.28)

30/11/2021

“O inglês aparece no imaginário da sociedade brasileira, ora como vilão, ora como herói. Diante disso, assim como os alunos, também os professores de inglês ficam sujeitos a perspectivas contraditórias quanto à função social da língua que ensinam, movendo-se entre uma visão de si como agentes do imperialismo que impingem a seus alunos a língua do dominador, e uma identidade que os promove como educadores que oportunizam a seus alunos o acesso a uma vida melhor (FERNANDEZ; FOGAÇA, 2001; PALLÚ, 2012; JORDÃO; SANTOS. 2014d, no prelo).” (p. 32)

30/11/2021

Proposta didática

- “Como abordagem, seus princípios orientam todas as práticas do professor, não apenas aquelas que ele caracteriza explicitamente como projetos. Isso significa que o professor toma essa abordagem como referência orientadora até mesmo quando se vê compelido (pelo contexto) a desenvolver atividades que não pareçam imediatamente compatíveis com a pedagogia de projetos.” (p.34)
- → ATITUDE DE PROJETOS

30/11/2021

Fases para o trabalho em sala de aula (JORDÃO; FOGAÇA, 2012)

- 1 – Preparação do ambiente
- 2 – exploração textual
- 3 - problematização

30/11/2021

- “ A ilusão do controle constrói uma crença em resultados objetivos e quantificáveis, uma crença que exige notas expressas em números ou conceitos finais que, supostamente, atestariam o que e quanto foi aprendido e ensinado num determinado período de tempo.” (p.41)
- “Como uma pedagogia atenta aos contextos específicos, a pedagogia de projetos promove a negociação com as práticas já instituídas, certa de que as mudanças mais profundas e duradouras não se fazem com revoluções violentas, mas com convencimento, num processo cujos resultados não costumam ser imediatos: as tradições não se instituem de um dia para o outro, nem se modificam com rapidez.” (p.42)

30/11/2021

- “Partindo do conceito de língua como prática social de meaning-making (ou seja, como discurso), colocamos o trabalho com inglês nas salas de aula no Brasil no espaço da pedagogia de projetos, um espaço que estabelece relações com o mundo e assim oportuniza o contato com vários procedimentos interpretativos além daqueles da língua materna. Esse espaço permite posicionar o inglês como língua internacional e, desse modo, desloca o construto do falante nativo de sua posição central e determinante das práticas com a língua inglesa: a comunicabilidade e o potencial para construção de sentidos passam a ser os princípios orientadores para o trabalho com as formas da língua (WIDDOWSON, 2003; SEIDLHOFER, 2005; JENKINGS, 2007).” (p.45)

30/11/2021

- “Parafrazeando Widdowson (2003), poderíamos dizer que um professor “é competente como professor na medida em que possui os métodos a seu alcance, faz deles seus próprios métodos, rende-os à sua vontade, a sua visão de educação, ensino e aprendizagem, afirma-se neles ao invés de simplesmente submeter-se aos ditames das metodologias.” (p.43/44)

30/11/2021