



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

**CLÉCIA ALVES DE SOUZA**

***InCurso* Crítico e Coletivo: uma experiência de pesquisa-formação com  
educadoras de inglês**

**Linha de Pesquisa 1:** Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores de Línguas

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade

**Brasília-DF**

**2026**

**CLÉCIA ALVES DE SOUZA**

***InCurso* Crítico e Coletivo com educadoras de inglês: uma experiência de  
pesquisa-formação**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPGLA) do Instituto de Letras (IL) da Universidade de Brasília (UnB), como parte dos requisitos à obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade

**Brasília-DF  
2026**

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

SOUZA, CLÉCIA ALVES DE  
SS7291 InCurso Crítico e Coletivo: uma experiência de  
pesquisa-formação com educadoras de Inglês / CLÉCIA ALVES DE  
SOUZA; orientador MARIANA ROSA MASTRELA-DE-ANDRADE.  
Brasília, 2026.  
162 p.

Dissertação(Mestrado em Linguística Aplicada)  
Universidade de Brasília, 2026.

1. Educação linguística crítica. 2. Formação docente  
crítica de professoras de inglês. 3. Construção de  
coletividade. I. MASTRELA-DE-ANDRADE, MARIANA ROSA, orient.  
II. Título.

Dedico este trabalho às seguintes pessoas:

professores/as que me deram aula,  
professores/as com quem trabalhei,  
professoras com quem faço essa pesquisa,  
professores/as que me inspiraram,  
professores/as que me fizeram chegar até  
aqui e também àqueles/as professores/as  
com as quais nunca encontrei, mas que se  
esforçam diariamente para construir a  
coletividade docente.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, autor e criador da vida, por sua graça e bondade em me sustentar e me permitir concluir essa etapa, por ter provido os meios necessários. “Porque dele, e por meio dele, e para ele são todas as coisas. A ele seja a glória para sempre. ”

Foram tantas as pessoas que estiveram comigo nessa caminhada e para elas não há hierarquia nos agradecimentos, mas preciso começar por algum lugar.

Agradeço à querida Dra. Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade pela parceria desde os tempos do estágio supervisionado quando eu nem cogitava fazer o mestrado. Agradeço esse encontro que não é fruto do acaso, mas da Providência. Agradeço as suas orientações sempre pautadas pela ética, profissionalismo e afetividade.

Às doutoras Jhuliane Evelyn da Silva e Julma Dalva Vilarinho Pereira Borelli pela generosidade e afetividade na fase da qualificação e também pelo aceite para compor a banca de defesa. Vocês já eram minha inspiração quando ainda estava no processo de leitura e elaboração do pré-projeto do mestrado.

À minha família, mamãe, papai, irmãs, cunhados, sobrinhos e sobrinhas pelo apoio e compreensão nas ausências.

Aos queridos e queridas do PG da 114 Norte, bem como ao pr. André Ramos pelo suporte fraternal.

À professora Elaine Rodrigues pelo auxílio inicial e essencial na fase do pré-projeto e no processo de solicitação do afastamento para o curso.

Às professoras participantes da pesquisa, pelos Encontros às quintas-feiras, em nossos momentos de partilha, pelo atendimento às tarefas. O *InCurso* não teria acontecido sem vocês. Minha gratidão de coração.

Ao professor e às professoras das disciplinas do mestrado: Dr. Fidel Armando Canas Chavez, Dra. Maria Del Carmen de La Torre Aranda, Dra. Sabrina Lima de Souza Cerqueira, Dra. Yamilka Rabasa Fernández.

Aos/às colegas de mestrado, companheiros/as das aulas nas disciplinas, em especial Alisson Torreão de Freitas e Maria Eduarda de Andrade, pela proximidade e companhia nas viagens aos congressos e eventos.

À SEEDF pelo afastamento remunerado para minha dedicação integral à pesquisa.

## RESUMO

Esta pesquisa insere-se no campo da educação linguística e da formação de professores de língua inglesa para a educação básica, ancorada em uma perspectiva crítica da linguística aplicada. Em um cenário marcado pela lógica neoliberal, que orienta a educação para as demandas do mercado; pela precarização das condições estruturais e curriculares do trabalho docente e pela ausência de políticas públicas sólidas de formação continuada, o estudo justifica-se pela necessidade de problematizar a formação e atuação de professoras de língua inglesa em tal contexto. Desse modo, os objetivos desta pesquisa são: discutir formação crítica a partir de uma proposta de ação formativa fundamentada na coletividade e em perspectivas de letramento crítico; promover formação continuada a partir da pedagogia crítica de projetos, enfatizando seu potencial de transformação das aulas de inglês; promover o desenvolvimento da coletividade como processo de aprendizagem conjunta, em contraposição ao individualismo característico da racionalidade neoliberal que estrutura muitas práticas docentes. Assim, este estudo busca responder às seguintes perguntas: 1) como se dá o processo de construção da ação formativa denominada *InCurso* Crítico e Coletivo com Educadoras de Inglês?; 2) como são construídas as perspectivas de letramento crítico e de que maneira as professoras respondem a elas?; 3) de que maneira a noção de coletividade é construída e aceita pelo grupo de professoras participantes? A análise fundamenta-se nas contribuições da linguística aplicada crítica (Menezes de Souza, 2022; Moita Lopes & Fabrício, 2019; Cadilhe (2020), nos estudos sobre letramentos críticos (Jordão, 2015; Monte-Mór, 2015), na pedagogia crítica de projetos (Albuquerque, 2020, 2021) e em reflexões acerca de uma formação docente crítica (Mastrella-de-Andrade, 2010, 2020; Borelli, 2018; Silvestre 2016; Pessoa, 2019, Cavalcanti, 2016). Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa (Denzin e Lincoln, 2006), em uma perspectiva de pesquisa-formação, conforme proposta por Silvestre (2016), articulando investigação e prática docente em um movimento simultâneo e colaborativo. O material empírico foi desenvolvido no âmbito de um *InCurso* Crítico e Coletivo, uma ação formativa que envolveu professoras de inglês que compartilharam experiências, angústias e questionamentos sobre a educação linguística em língua inglesa, por meio de Encontros dialógicos, estudos de autores críticos e compartilhamentos de atividades realizadas com alunos/as, em especial projetos pedagógicos críticos. Ao tensionar lógicas hierárquicas e competitivas naturalizadas na cultura escolar, as interações no *InCurso* apontaram para a necessidade de vínculos solidários e de práticas pedagógicas com ênfase na construção da criticidade e coletividade na docência. Os resultados das análises apontam para o fato de que o fortalecimento do trabalho coletivo depende da continuidade de vínculos, de um espaço temporal suficiente para a construção de histórias comuns e da disposição para lidar com as diferenças por meio de uma práxis fundamentada na escuta e no reconhecimento mútuo.

Palavras-chave: Educação linguística crítica; Formação docente crítica de professoras de inglês; Construção de coletividade.

## ABSTRACT

This research is situated in the field of critical language education and English language teacher education, grounded in a critical perspective of Applied Linguistics. In a context marked by neoliberal logics that orient education toward market demands, by the precarization of the structural and curricular conditions of teachers' work, and by the absence of solid public policies for continuing teacher education, this study stems from the need to problematize the education and professional practice of English language teachers within such a scenario. Thus, the objectives of this research are: to discuss critical teacher education through a course grounded in collectivity and in critical literacy perspectives; to promote continuing education through critical project pedagogy, emphasizing its potential to transform English classes; and to foster the development of collectivity as a process of joint learning, in opposition to the individualism of the neoliberal rationality that structures many teaching practices. Accordingly, this study seeks to answer the following questions: (1) how does the process of constructing the teacher education course, entitled *InCurso Crítico e Coletivo com Educadoras de Inglês*, take place?; (2) how is critical literacy constructed and how do the participating teachers respond to them?; and (3) how is collectivity constructed and embraced by the group of participants? The analysis is grounded in contributions from critical Applied Linguistics (Menezes de Souza, 2022; Moita Lopes & Fabrício, 2019; Cadilhe, 2020), studies on critical literacies (Jordão, 2015; Monte-Mór, 2015), critical project pedagogy (Albuquerque, 2020, 2021), and reflections on critical teacher education (Mastrella-de-Andrade, 2010, 2020; Borelli, 2018; Silvestre, 2016; Pessoa, 2019; Cavalcanti, 2016). This is a qualitative study (Denzin & Lincoln, 2006), conducted from a research-education perspective as proposed by Silvestre (2016), articulating investigation and praxiologies in a simultaneous and collaborative movement. The empirical material was generated within the scope of the *InCurso Crítico e Coletivo*, a formative course proposal that involved English language teachers to share experiences, concerns, and questions about English language education through dialogic meetings, readings of critical authors, and the sharing of classroom activities carried out with their students, especially critical pedagogical projects. By challenging hierarchical and competitive logics naturalized in school culture, the interactions within the *InCurso* suggest the need for solidaristic bonds and praxiologies that emphasize the construction of criticality and collectivity in education. The results of the analysis indicate that strengthening collective work depends on the continuity of relationships, sufficient space-time for building shared histories, and the willingness to deal with differences through praxis that are grounded in listening and mutual recognition.

**Keywords:** Critical language education; Critical English teacher education; Building collectivity; critical literacy.

## LISTAS DE FIGURAS

Figura 1 - Material de divulgação da ação formativa.....	42
Figura 2 - Slide elaborado pelas professoras proponentes para o Encontro 1 do <i>InCurso</i> .....	53
Figura 3 - Slide elaborado pelas professoras proponentes para o Encontro 1 do <i>InCurso</i> .....	55
Figura 4 - Slide elaborado pelas professoras proponentes para o Encontro 2 do <i>InCurso</i> .....	59
Figura 5 - Nuvem de palavras feita no <i>Mentimeter</i> no Encontro 5 .....	63
Figura 6 - Gráfico das respostas da pergunta feita no <i>Mentimeter</i> no Encontro 5 .....	64
Figura 7 - Slide elaborado pelas professoras proponentes para o Encontro 9 do <i>InCurso</i> .....	68
Figura 8 - Slide elaborado pelas professoras proponentes para o Encontro 4 do <i>InCurso</i> .....	83
Figura 9 - Slide elaborado pelas professoras proponentes para o Encontro 4 do <i>InCurso</i> .....	88
Figura 10 - Slide elaborado pelas professoras proponentes para o Encontro 6 do <i>InCurso</i> .....	99
Figura 11 - Exercício elaborado pela autora para suas turmas .....	101
Figura 12 - Slide elaborado pelas professoras proponentes para o Encontro 6 do <i>InCurso</i> ..	105
Figura 13 - Respostas das professoras geradas na plataforma <i>Mentimeter</i> .....	120
Figura 14 - Slide elaborado pelas professoras proponentes para o Encontro 7 do <i>InCurso</i> ...	127
Figura 15 - Escolhida pela professora Mary para as Considerações Finais do <i>InCurso</i> .....	135
Figura 16 - Escolhida pela professora Serina para as Considerações Finais do <i>InCurso</i> .....	135
Figura 17 - Escolhida pela professora Ana para as Considerações Finais do <i>InCurso</i> .....	136
Figura 18 - Escolhida pela professora Aluna 1 para as Considerações Finais do <i>InCurso</i> ....	136
Figura 19 - Escolhida pela professora ANA para as Considerações Finais do <i>InCurso</i> .....	137
Figura 20 - Escolhida pela professora Helena para as Considerações Finais do <i>InCurso</i> .....	137

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Data e número de participantes dos Encontros .....	44
Quadro 2 - Atividade assíncrona 2 do <i>InCurso</i> .....	46
Quadro 3 - Cronograma das aulas e assuntos do <i>InCurso</i> .....	47
Quadro 4 – Principais dados das participantes do <i>InCurso</i> .....	50
Quadro 5 - Respostas para a pergunta: <i>What brings you here today?</i> .....	54
Quadro 6 - Respostas das professoras na Atividade assíncrona do Encontro 1 .....	71
Quadro 7 - Respostas para a pergunta: <i>What are the themes and issues you would like to study in this InCurso?</i> .....	82
Quadro 8 - Etapas do projeto pedagógico crítico trabalho no <i>InCurso</i> .....	92

## CONVENÇÕES PARA AS TRANSCRIÇÕES

<i>Itálico</i>	Para o termo autoral <i>InCurso</i>
<i>Itálico</i>	Palavras em outra língua
[...]	Trecho suprimido
[ ]	Explanação sobre o contexto
“ ”	Citação, discurso indireto ou referência a outras falas
(incompreensível)	Parte da fala com impossibilidade de compreensão exata

Baseado em Marcuschi (2003)

## SUMÁRIO

1. REFLEXÕES QUE ANTECEDEM A JORNADA .....	11
1.1. O embrião da pesquisa .....	16
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....	21
2.1. A Linguística Aplicada e a decolonialidade .....	21
2.2. A Linguística Aplicada e a Formação Docente .....	25
2.3. Letramento Crítico .....	30
3. METODOLOGIA.....	35
3.1. A abordagem qualitativa de natureza interpretativista .....	35
3.2. Pesquisa-formação .....	36
3.3. Contexto de construção da pesquisa: a proposta que denominamos <i>InCurso</i> .....	39
3.4. Considerações éticas .....	49
4. OS CAMINHOS PERCORRIDOS NO <i>InCurso</i> .....	50
4.1. Percepções sobre o “ser professor” .....	52
4.2. <i>How are you, really?</i> .....	59
4.3. <i>How do people see us as an English teacher?</i> .....	70
4.4. Um percurso construído coletivamente ou como se deu a escolha dos tópicos abordados no <i>InCurso</i> .....	79
4.5. <i>Creating engagement</i> .....	83
4.5.1. Engajamento no <i>InCurso</i> .....	83
4.5.2. O engajamento discente .....	85
4.5.3. <i>Critical Project-based English Education</i> .....	88
4.6. Educação Bancária.....	98
4.7. <i>Critical Literacy at InCurso</i> .....	102
4.8. Coletividade .....	104
4.8.1. A coletividade em construção no <i>InCurso</i> .....	105
4.8.2. <i>Are you currently involved in any collective project at your school?</i> ou qual é o nosso entendimento de coletividade?.....	109
4.9. Educação não rima com... ..	120
5. UMA PROPOSTA DE COLETIVIDADE CONFLUENTE: A COLETIVIDADE QUE BUSCAMOS .....	123
5.1. <i>Sparks of hope</i> ou para falar sobre esperança .....	127
6. REFLEXÕES (IN)CONCLUSIVAS.....	130

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICAS .....	143
APÊNDICE A .....	153
APÊNDICE B.....	156
APÊNDICE C.....	157
APÊNDICE D .....	158
APÊNDICE E.....	159
APÊNDICE F .....	161

## 1. REFLEXÕES QUE ANTECEDEM A JORNADA

“Houve tempo para tudo o planejado debaixo do céu.[...] Nosso tempo é menor do que gostaríamos. E há sabedoria em usar o tempo de forma inteligente. Ensina-nos a contar os nossos dias para que alcancemos um coração sábio” (Emílio Garofalo, 2020, p. 165)

Li a introdução de várias dissertações e teses acadêmicas para escrever a minha própria<sup>1</sup>. Não que eu precisasse de inspiração. Acho que buscava uma validação. Como deve ser a introdução de uma escrita acadêmica? Formal? Impessoal? Objetiva? Subjetiva? Encontrei de todas as formas. Algumas já começam abordando o assunto, indo direto aos termos da pesquisa, trazendo os conceitos e seus desdobramentos. Outras são iniciadas com a autora contando sua história de vida e de profissão, situando o/a leitor/a no campo afetivo da leitura, abrindo o coração, relatando, inclusive, a dificuldade de começar a escrita. Identifiquei-me. Então assim será.

Incluo uma seção narrativa pessoal por concordar com Barreiro (2009, p. 20) ao afirmar que “podemos compreender melhor a gênese de um conhecimento se compreendermos um pouco da gênese das pessoas que produzem o conhecimento”. A escrita dessa pesquisa será feita alternadamente na primeira pessoa do singular, quando se referir a ações e experiências pessoais e na primeira pessoa do plural; em referência abrangente às pessoas que planejaram e participaram do *InCurso Crítico e Coletivo com Educadoras de Inglês*.

Sou goiana de nascimento, brasiliense de alma e vivência. A minha formação escolar foi marcada por sucessivas mudanças de cidade, em função da ocupação exercida pelo meu pai. Meus primeiros anos de vida escolar, dos cinco aos onze, foram formados em escolas públicas de três pequenas cidades no interior e um ano na capital do estado de Goiás. Aos doze, mais uma mudança, dessa vez para a capital do Brasil, onde estudei do 5º ano ao término do Ensino Médio (à época 2º grau) em escolas públicas de Planaltina, cidade satélite do DF. Ao finalizar essa etapa, outra mudança: para Barra do Garças-MT, cidade onde comecei a minha primeira graduação: Licenciatura em Letras com habilitação para Português e Inglês. Na metade do curso, nos mudamos de volta para Planaltina-DF e depois para Formosa-GO, onde consegui

---

<sup>1</sup> O uso da 1ª pessoa do singular ocorre para referência aos aspectos da vida pessoal da pesquisadora. Haverá momentos em que usarei a 1ª pessoa do plural em referência às professoras (todas) em formação no *InCurso*.

uma transferência (com muitos ajustes na grade curricular e atraso de dois anos para a conclusão do curso) para uma faculdade municipal na qual concluí a graduação.

Eu não tinha condições de refletir, à época, sobre essa formação permeada de interrupções e retomadas. Otimista desde sempre, tinha certeza que tudo terminaria bem, mesmo tendo uma leve consciência, de que as instituições eram (muito) diferentes e a dinâmica das aulas também: a instituição que me abrigou na reta final do curso de Letras possuía em seu quadro docente, alunos/as recém-formados/as na própria faculdade (graduados), turmas cheias e provas objetivas como método de avaliação.

Ao concluir a graduação, assumi, em 2000, o concurso da Secretaria de Educação do Distrito Federal e iniciei a docência em Língua Portuguesa no ensino fundamental (5º ao 9º ano) diurno e na EJA noturna. Os primeiros anos de regência foram difíceis para mim e para os alunos, em grande parte pela falta de uma formação consistente em teorias e práticas didáticas, agravada por um estágio supervisionado aligeirado, com escassas horas de regência, ausente de acompanhamento e feedback discente. Nesse sentido, trago as contribuições de Mastrella-de-Andrade (2020), que discute a aproximação entre escola e universidade no estágio, desenvolvido em uma escola pública do Distrito Federal, a partir de uma perspectiva crítica e decolonial. A autora relata que:

A experiência que todas/os nós (professoras/ es formadoras/es, professoras/es estagiárias/os e alunas/os da escola) encontramos na vivência do estágio, embora limitada por normativas burocráticas, engessada por horários incompatíveis e recursos escassos, desacelerada por ideais inatingíveis e desmotivada por relações nem sempre amigáveis, oportunizou agências imprevisíveis. Essas, por sua vez, transformaram situações fadadas ao aparente fracasso em possibilidades singulares de adentrar a formação docente e o ensino de inglês na escola de maneira positivamente marcante. (Mastrella-de-Andrade, 2020, p. 193)

Faço aqui uma narração mais detalhada do período da minha formação inicial (especificamente a disciplina Estágio Supervisionado), constatando que encontrei mais identificação com as limitações burocráticas e a escassez de recursos (tanto materiais quanto teóricos) do que com as experiências positivas vislumbradas no relato da autora.

Iniciei o curso de Letras Português/Inglês na unidade I do Campus do Araguaia da UFMT e o concluí em uma instituição vinculada à Secretaria Estadual de Educação, em Formosa-GO, no entorno de Brasília. As disciplinas eram organizadas em grade fechada e ofertadas anualmente em blocos, sem espaço para escolhas. No último ano fomos informadas

sobre o estágio supervisionado e a necessidade de buscar uma escola. A desproporção entre o número de graduandos/as e os/as professores/as regentes disponíveis, somada à impossibilidade de acompanhamento pela docente responsável, fazia com que fosse possível concluir o curso sem realizar o estágio presencial, que, na prática, funcionava sob a lógica de “quem puder e quiser, faz”.

Eu entrei em contato com uma escola<sup>2</sup> na cidade onde eu morava e estudava. A professora de língua portuguesa regente das turmas da 8ª série concordou em me receber para fazer o estágio que durou cinco dias: de segunda à sexta-feira, sendo que no último dia da semana a professora me deixou sozinha com as turmas, pois tinha uma consulta médica.

Eu pensava que essa situação era a normalidade, não tinha maturidade, experiência e nem criticidade para analisar o fato de que eu não tive acesso a nenhum plano de aula da professora regente e nem fui requerida para apresentar os meus. Entrávamos em sala de aula sem um planejamento estruturado, nos limitando a seguir um livro que nem era acessível a todos/as os/as alunos/as. Passados vários anos, ao fazer uma reflexão em retrospectiva sobre a minha formação, tive a curiosidade de verificar no meu histórico escolar da graduação e constatar com alguma estupefação que eu havia sido aprovada nas disciplinas de Estágio Supervisionado de Português e Estágio Supervisionado de Inglês com a carga de 240 horas/aula cada.

Identifico esse período da minha formação com o que Silva (2021) descreve como distanciamento entre escola e universidade e, como em muitos casos, um “apagamento da escola”, situações que, impostas por limitações diversas, se resumiam a observação e avaliação por parte do professor/a do estágio para com o licenciando/a, ao invés de ser um período de formação e orientação.

Segundo Borelli (2018, p. 14), o pensamento decolonial<sup>3</sup> critica a universidade por ser um espaço constituídos por colonialidades que, entre outras formas, se manifestam na violenta separação entre universidade e escola. Nesse sentido, um dos principais desafios é reconhecer a universidade como um organismo marcado por “ranços de colonialidade”, que produzem relações hierárquicas e, muitas vezes, violentas com a escola. Tais colonialidades também se

---

<sup>2</sup> Colégio Estadual Hugo Lobo.

<sup>3</sup> Conceito que será aprofundado no decorrer da pesquisa.

evidenciam na lógica binária que dissocia teoria e prática, atribuindo à universidade o lugar exclusivo de produção do saber teórico, enquanto à escola cabe a função de aplicá-lo.

Voltando às memórias sobre meus primeiros anos de regência, relembro da minha dificuldade em desenvolver aulas significativas. Eu não sabia o que “estava errado”, mas me incomodavam as ações repetitivas de cópia no caderno, gramática descontextualizada, provas como mecanismo de exclusão e hierarquização. Minhas características pessoais, como proatividade, colaboração e organização acabaram contribuindo para que eu assumisse funções diversas fora de sala de aula, como coordenação pedagógica, supervisão e direção de escola, de modo que fiquei sete anos fora da regência de classe. Entretanto, o incômodo estava lá: eu não me sentia realizada nessas funções. Em 2012, retornei à regência de turmas e, no ano seguinte, decidi mudar de componente curricular, passando a atuar como professora de inglês. Para isso, retomei o estudo sistemático do idioma, reorganizando minha agenda para incluir mais uma aula de inglês, além das aulas de espanhol e francês que eu já cursava no CIL de Brasília. Paralelamente, eu comecei outra graduação, cursei Ciência Política na Universidade de Brasília, fiz algumas provas de concursos com foco na administração pública e pensava que abandonaria o magistério em algum momento. Algo que, felizmente, nunca aconteceu.

Em 2017, dando aulas de inglês em uma escola de Ensino Médio no DF, recebemos uma professora da Universidade de Brasília (UnB), da disciplina Estágio Supervisionado, que buscava fazer uma parceria com a escola para a prática docente dos alunos graduandos. A aproximação escola-universidade, por meio da interação direta com a professora orientadora do Estágio, foi o princípio da mudança da dinâmica das minhas aulas de inglês. O primeiro indício foi a adoção de planos de aula estruturados e revisados. Eu recebia os *lesson plans* produzidos pelos/as professores/as em estágio, ajudava na condução da aula e dava feedback para a professora da UnB. Nos seis anos subsequentes, a parceria foi solidificada e pudemos fazer um trabalho conjunto: nas aulas finais da disciplina fui convidada para participar, pois era um momento para cada dupla de estagiários/as compartilhar seu relatório e suas aprendizagens. Teve um semestre que essa aula final foi realizada na própria escola e foi um momento muito rico, uma iniciativa real e palpável de aproximação da universidade com a escola.

Concomitante com o Estágio Supervisionado, passei a integrar o Programa da Residência Pedagógica<sup>4</sup> (PRP), do qual participei como professora preceptora por três editais:

---

<sup>4</sup> O Programa Residência Pedagógica tem por finalidade fomentar projetos institucionais de residência pedagógica implementados por Instituições de Ensino Superior, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores/as da educação básica nos cursos de licenciatura. É um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento

2018/2019 com uma docente orientadora e nos programas 2020/2021 e 2022/2023 com outra orientadora. A mudança na minha prática como professora que havia iniciado no Estágio Supervisionado continuou e se intensificou no PRP, devido às características do programa como maior prazo de duração, maior proximidade com a docente orientadora e as reuniões semanais que fazíamos com todos os residentes para estudos, planejamento das aulas e socialização de experiências com as demais escolas participantes do subprojeto inglês do PRP.

Nesse período, a docente orientadora da UnB me falou sobre a pedagogia crítica de projetos, algo com o qual eu ainda não tinha tido contato. Em agosto de 2021, ela incentivou e intermediou um contato com a professora Gina Vieira<sup>5</sup> que fez uma palestra sobre pedagogia crítica de projetos na escola onde eu trabalhava. A partir de então, começamos a planejar e vivenciar aulas, tendo como foco a abordagem crítica. Um caminho longo e desafiador, com muitas alegrias e apreensões, mas, com certeza, um caminho sem volta sobre o qual me debruço no decorrer da pesquisa.

Dessa parceria com a professora da UnB surgiu o incentivo para fazer o mestrado, algo que protelei por anos por motivos alheios como enredamento na rotina docente e demandas de sala de aula, não identificação com um tema apaixonante sobre o qual pesquisar e indisposição para a parte burocrática acadêmica. Em 2023, eu fiz uma disciplina como aluna especial no programa de pós-graduação de linguística aplicada, doravante LA, e encontrei o meu tema de pesquisa. O nome da disciplina é “Formação de professores de línguas”. Era sobre isso: eu percebi, assim de repente, que eu era uma professora formadora e em formação. Não tive dúvidas de que esse é o tema que perpassa a minha vida e sobre o qual eu quero pesquisar.

---

de Pessoal de Nível Superior- CAPES. Edital disponível em: <https://deg.unb.br/editais-repositorio/217-deg/543-edital-deg-n-33-2022-selecao-de-preceptores-para-compor-o-programa-residencia-pedagogica-na-universidade-de-brasilia-prp-unb>

<sup>5</sup> Gina Vieira Ponte de Albuquerque é ceilandense, professora da educação básica na SEEDF há 29 anos. Graduada em Letras pela Universidade Católica de Brasília. Pela Universidade de Brasília é mestra em Linguística, com ênfase em Análise de Discurso Crítica, especialista em EAD, em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar. Autora do Projeto Mulheres Inspiradoras, agraciado com 13 prêmios, entre eles, o I Prêmio Ibero-americano de Educação em Direitos Humanos. Resumo do projeto Mulheres Inspiradoras: [https://www.youtube.com/watch?v=rRM\\_FjzqBhY](https://www.youtube.com/watch?v=rRM_FjzqBhY)

## 1.1. O embrião da pesquisa

Em julho de 2024, a professora orientadora do PRP da UnB, com quem atuei como preceptora, organizou uma roda de conversa com seis professores/as egressos/as do programa, então atuando na rede pública do Distrito Federal, um efetivo e os/as demais contratados/as pelo regime temporário. O encontro teve como objetivo ouvir seus relatos sobre a experiência de regência, as dinâmicas e metodologias de aula, as formas de abordagem dos documentos orientadores (Currículo em Movimento e BNCC), as relações estabelecidas com estudantes, colegas e equipes gestoras, além de suas vivências com a língua inglesa no exercício da profissão.

Voltamos a nos encontrar em janeiro de 2025 para dar continuidade ao diálogo com os/as professores/as sobre suas práticas de educação linguística em inglês na comunidade escolar do DF. Das duas rodas de conversa emergiram temas recorrentes, como a afirmação profissional em razão da pouca idade, a satisfação de lecionar na escola onde se estudou, o enfrentamento de questões extraescolares dos/as alunos/as (família, violência, drogas e vulnerabilidade social), a falta de acolhimento e de informações básicas por parte da gestão (horários e localização das salas) e as condições de trabalho extenuantes (calor excessivo e salas sem ventilação), que, somadas à burocracia escolar, dificultam a construção de praxiologias críticas e criativas.

O meu interesse de pesquisa começou a ser despertado com esse último tema trazido nas conversas. Os/as professores/as relataram um rápido esgotamento de suas “energias criativas”<sup>6</sup> e uma ligeira transição de aulas inovadoras, elaboradas a partir da perspectiva da pedagogia crítica de projetos, para aulas tradicionais, majoritariamente baseadas em unidades do livro didático, com foco apenas na estrutura gramatical, sem dinamismo e sem identificação com as necessidades discentes. Foram mencionadas também a apatia e falta de interesse dos/as alunos/as, muito em função de aulas tradicionais, que acabam sendo assumidas pelos/as professores/as, resultando em desânimo e cansaço.

Encontrei consonância na fala dos/as professores/as recém-formados/as com as manifestações de colegas com os quais convivo e convivi ao longo de 24 anos de magistério e com minhas próprias percepções: cansaço e desânimo. Os questionamentos que demandam a

---

<sup>6</sup> Termo utilizado pela professora Gabriela, uma das participantes da roda de conversa.

pesquisa justificam sua realização: como lidar com o cansaço que assola os/as professores/as? Vamos falar sobre os/as professores/as que desistem da profissão? Vamos discutir as práticas docentes inócuas que contribuem para o adoecimento da classe? Existem práxis críticas que tocam a realidade dos/as alunos/as e apontam para um ensino de inglês com maior engajamento?

As rodas de conversa nos mostraram que não é possível trilhar um caminho docente de forma isolada, ilhada. Em agosto de 2022, ao ministrar uma oficina sobre Pedagogia Crítica de Projetos na Semana Universitária na UnB, eu usei a expressão “aulas ilha” para me referir a aulas desconectadas, sem um tema condutor, cujos conteúdos gramaticais são trocados freneticamente com o objetivo de esgotar a lista de conteúdo programático que é feito em momento anterior ao contato com as turmas. Normalmente, a escolha do conteúdo programático acontece em uma semana pedagógica no início de cada ano letivo. Creio que a expressão “aulas ilhas” me veio à mente pela leitura que havia feito do excerto do poema *No man is an island*, de John Donne. Utilizo os sentidos de isolamento, separação, solidão que o termo “ilha” evoca, como algo a ser evitado pelos/as docentes.

As discussões realizadas nas rodas de conversa foram sistematizadas no trabalho intitulado “*Por uma formação crítica e de resistência: vivências de professores/as de inglês recém-formadas/os atuando em escolas públicas no Distrito Federal*”<sup>7</sup> e apontam para a necessidade de praxiologias críticas de (trans)formação docente (Mastrella-de-Andrade e Souza, 2024) que valorizem o desenvolvimento da prática da coletividade, em oposição ao individualismo da lógica neoliberal; promovam a criticidade, a criatividade e a construção coletiva de conhecimentos, em contraposição a uma educação bancária; fortaleçam atitudes de resistência a modos únicos e coloniais de fazer educação em inglês na escola; e reafirmem a importância das lutas por políticas de condições de trabalho docente humanizadas.

O compartilhamento não só das dificuldades enfrentadas no dia a dia escolar, mas sobretudo o ato de refletir sobre o que está sendo feito para lidar com os desafios cotidianos é um tesouro que precisa ser explorado e é a proposta dessa pesquisa com professores/as em constante formação. Garcez e Schlatter (2017, p. 13) retratam esse entendimento quando afirmam que “ a formação de professores se dá em atividades de autorreflexão na prática e

---

<sup>7</sup> O trabalho foi apresentado por Clécia A. Souza e Mariana Mastrella-de-Andrade no simpósio *Rede Cerrado: práxis críticas e decoloniais na formação de educadoras/es*, no IX CLAFPL 2024 - Congresso Latino-americano de Formação de Professores de Línguas, no Rio de Janeiro, em parceria entre a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), de 12 a 14 de novembro de 2024.

mediante vivência de experiências situadas de docência e reflexão coletiva sobre experiências vividas [...]”

Assim sendo, conjugo as reflexões sobre a minha formação inicial, constante e recente, com os compartilhamentos das rodas de conversa, com o desabafo de colegas nos intervalos das aulas e estendo o convite para professores/as que se percebem no mesmo lugar de inquietação e desejo de (re)pensar a educação linguística em língua inglesa. Tal convite parte da consciência de que a formação continuada pode ser uma forma de transformar o papel docente, pois ao incentivar os/as educadores/as a refletirem criticamente sobre suas práticas, ela ajuda a construir um ensino mais inclusivo e consonante aos princípios da educação linguística crítica.

Dessas reflexões surge a presente pesquisa-formação, cenário em que investigação e formação docente ocorrem simultaneamente (Silvestre, 2016), a partir de uma ação formativa intitulada *InCurso Crítico e Coletivo com Educadoras de Inglês*, que será detalhada na seção metodológica.

Desse modo, os objetivos desta pesquisa são:

- Discutir formação crítica de professores/as de inglês a partir de uma proposta de ação formativa com base na coletividade e em perspectivas de letramento crítico;
- Promover formação continuada a partir da pedagogia crítica de projetos, enfatizando seu potencial de transformação das aulas de inglês;
- Promover o desenvolvimento da coletividade num processo de aprendizagem conjunta para a transformação do individualismo característico da sociedade neoliberal, que muitas vezes marca as práticas docentes escolares;

Com base nos objetivos propostos, as perguntas de pesquisa foram assim formuladas:

1. Como se dá o processo de construção da ação formativa denominada *InCurso Crítico e Coletivo com Educadoras de Inglês*?
2. Como são construídas as perspectivas de letramento crítico nesta ação formativa e de que maneira as professoras respondem a elas?
3. De que maneira a noção de coletividade é construída e aceita pelo grupo de professoras participantes?

A noção de coletividade aqui pretendida refere-se a um posicionamento que se opõe ao individualismo presente no pensamento neoliberal. Pensamento este que, segundo Brown (2006), ultrapassa a questão econômica, configurando-se como uma racionalidade política que se estende às demais esferas da vida. Essa racionalidade se estabelece por meio da lógica de mercado, difundida e sustentada por organizações social e governamental que passam a atuar no sentido de assegurar um ambiente propício às práticas neoliberais, mesmo diante das perdas sociais decorrentes desse processo.

Segundo Nascimento (2018), uma das premissas do neoliberalismo é a ênfase na performance individual, que intensifica a competição entre sujeitos. Como consequência, o mundo do trabalho passa por transformações que afetam tanto o trabalhador quanto suas atividades, resultando na precarização laboral e, sobretudo, na individualização dos ganhos e responsabilidades. Esse cenário contribui para o fortalecimento e a naturalização do individualismo. Para esse autor, a implicação advinda dessa realidade é a noção de que todas as esferas da existência podem ser regidas por leis de mercado e, portanto, transformadas em produtos passíveis de negociação. Assim a educação configura-se como um produto a ser comercializado, bem como a língua inglesa que adquire o status de *commodity* a ser mercantilizada. Nas palavras da autora, essas implicações:

[...] parecem adentrar as instituições educativas, as quais cada vez mais passam a ser avaliadas, e seus estudantes classificados, conforme seus desempenhos individuais. Recai, portanto, “a culpa” de uma “má” educação sobre alunos, e, por conseguinte, professores, recorrendo à culpabilização do indivíduo pelo seu sucesso ou fracasso. (Nascimento, 2018, p. 44)

É nesse quadro que se insere o/a professor/a de língua inglesa. A centralidade do inglês como língua global, articulada às demandas do mercado, reforça hierarquizações que também são atravessadas pela lógica neoliberal de valorização da performance e da competitividade. Entre essas hierarquias, destaca-se a distinção entre falantes nativos/as e não nativos/as, frequentemente mobilizada como critério de legitimidade e proficiência. Tal distinção tende a atribuir maior valor de mercado ao/à falante nativo/a, contribuindo para a desvalorização do/a professor/a não nativo/a em diferentes dimensões de sua atuação profissional. Em contraposição a essa lógica, a perspectiva da coletividade aponta para a valorização do pluralismo, da heterogeneidade e do reconhecimento do papel crítico do/a docente, que, ao

assumir sua autonomia, desloca-se da posição de mero técnico de ensino para a de agente na promoção de uma educação linguística crítica.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Na presente seção, passo a discorrer sobre o referencial teórico que orienta a pesquisa. Considerando um panorama macro, ela está inserida no campo da LA na perspectiva teórica defendida por Moita Lopes (2006, p. 14), que a considera uma ciência de natureza interdisciplinar/transdisciplinar interessada em “criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central” e que dialoga com teorias que permeiam o campo das ciências sociais e das humanidades. Nesse sentido, ainda de acordo com o referido autor, relaciono a pesquisa a uma das características da LA contemporânea que é o comprometimento com uma reflexão contínua sobre si mesma, solidificando um campo que se repensa continuamente.

### 2.1. A Linguística Aplicada e a decolonialidade

Busco a ampliação dos termos para facilitar a correlação do conceito da linguística aplicada com a presente pesquisa.

Grosfoguel (2008) afirma que a emancipação de um Estado-nação e a respectiva conquista do controle do poder político não é o bastante para caracterizar a descolonização. Em suas palavras:

Um dos mais poderosos mitos do século XX foi a noção de que a eliminação das administrações coloniais conduzia à descolonização do mundo, o que originou o mito de um mundo ‘pós-colonial’. As múltiplas e heterogêneas estruturas globais implantadas durante um período de 450 anos, não se evaporaram juntamente com a descolonização jurídico-político da periferia ao longo dos últimos 50 anos. Continuamos a viver sob a mesma ‘matriz de poder colonial’. (Grosfoguel, 2008, p. 125-126)

O autor esclarece que, não obstante tenha ocorrido a descolonização jurídico-política, ou seja, de fato houve a extirpação das administrações coloniais, os povos não-europeus continuam, entretanto, a viver debaixo da exploração e dominação europeia e americana. Tal dominação é materializada nas questões de divisão internacional do trabalho e na acumulação do capital. Grosfoguel (2008, p. 126) pondera, então, sobre a relevância da distinção entre colonialismo e colonialidade, aclarando 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 sistema-mundo capitalista moderno colonial”.

Maldonado-Torres (2007), em um ensaio sobre a colonialidade do ser, esclarece que o colonialismo moderno não se limita a uma relação de poder formal entre povos ou nações, mas abrange as relações de trabalho, conhecimento, autoridades e relações intersubjetivas. E em concordância com Grosfoguel (2008), Maldonado-Torres (2007), afirma que a colonialidade:

se mantém viva nos manuais de aprendizagem, no critério para um bom trabalho acadêmico, na cultura, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos, e em tantos outros aspectos de nossa experiência moderna. Em um sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente<sup>8</sup>. (Maldonado-Torres, 2007, p. 131).

Mignolo (2010, p. 11-12) especifica que a colonialidade do poder está atravessada por controles específicos, dentre os quais o controle do saber, que possui uma dimensão epistêmica, filosófica e científica, relacionada à produção do conhecimento, à legitimidade dos sujeitos cognoscentes e à hierarquia entre os saberes.

A perspectiva decolonial na linguística aplicada, segundo Menezes de Souza (2022), implica em um questionamento da própria noção de língua que sustenta práticas acadêmicas e pedagógicas. Segundo o autor, ainda predomina uma visão normativa e abstrata de língua, herdada da modernidade, que a trata como sistema homogêneo e universal, apagando seu caráter histórico, situado e atravessado por relações de poder. Em uma perspectiva decolonial, a linguagem deve ser entendida a partir do lócus de enunciação dos sujeitos, como prática social construída por repertórios parciais e dinâmicos. Esse deslocamento permite problematizar a norma como mecanismo de colonialidade e também abrir espaço para uma educação linguística voltada à problematização das diferenças, das hierarquizações e dos processos de invisibilização de saberes e falantes historicamente marginalizados e questionando as pretensões universalizantes da ciência moderna.

---

<sup>8</sup> No original: se mantiene viva en manuales de aprendizaje, en el criterio para el buen trabajo académico, en la cultura, el sentido común, en la autoimagen de los pueblos, en las aspiraciones de los sujetos, y en tantos otros aspectos de nuestra experiencia moderna. En un sentido, respiramos la colonialidad en la modernidad cotidianamente. (Maldonado-Torres, 2007, p. 131).

Para a presente pesquisa, busco refletir o questionamento das estruturas hegemônicas, na forma em que proponho e conduzo a pesquisa, especificamente, o ambiente de encontro e interação entre professoras de inglês para o compartilhamento de suas realidades docentes.

Walsh (2009) amplia a discussão ao afirmar que conquanto, no passado, a relação entre modernidade e colonialidade tenha se baseado na exclusão, negação e controle dentro do sistema capitalista, hoje ela se disfarça em um discurso neoliberal que considera o multiculturalismo. Isso faz parecer que, ao reconhecer e incluir a diversidade, o antigo projeto de dominação desapareceu. No entanto, longe de ter sido superada, a colonialidade - compreendida na atual conjuntura como “operação do multiculturalismo neoliberal e uma interculturalidade de corte funcional como dispositivos de poder que permitem a permanência e o fortalecimento das estruturas sociais estabelecidas e sua matriz colonial” (Walsh, 2009, p. 13) - apenas se reorganizou nos últimos anos para adaptar-se às exigências do neoliberalismo e do mercado, fator que a autora denomina de recolonialidade.

Walsh (2007, 2009) afirma que é preciso enfrentar e desafiar as relações e estruturas dominantes, um exemplo citado pela autora são os organismos multilaterais, e caminhar para o desenvolvimento e implementação de uma pedagogia e de uma práxis decolonial. As formas de dominação se apresentam desde a rejeição do legado intelectual-ancestral dos povos indígenas e afrodescendentes chegando à hegemonia eurocêntrica que determina o que é e quem produz o conhecimento. A autora esclarece que para enfrentar a hegemonia e a colonialidade do pensamento ocidental, nossa pedagogia e sistema de ensino devem ir além da transmissão do saber. Nossas práticas pedagógicas precisam ser sociopolíticas, produtivas, transformadoras e assentadas nas realidades, a fim de confrontar e tornar visíveis as nossas próprias subjetividades.

Grilli (2022) traz uma reflexão sobre a colonialidade no campo da linguagem, reconhecendo que as políticas coloniais, ao impor o português aos povos nativos desde o início da colonização, por meio das escolas jesuíticas, buscavam consolidar a ideia de um país monolíngue em língua portuguesa. Atualmente, o que mudou foi o status das línguas de prestígio: já não é mais o português, em sua variedade nacional, que ocupa essa posição, mas sim outras línguas europeias oriundas do Norte global. Assim, percebe-se que o brasileiro ainda é levado a se submeter aos países hegemônicos, cujas línguas são socialmente valorizadas e associadas ao prestígio.

Ainda segundo a autora, os efeitos da colonialidade linguística no Brasil podem ser resumidos da seguinte forma: ainda mantemos o nome “língua portuguesa” como símbolo da herança europeia; a maioria dos falantes permanece excluída do acesso às línguas de prestígio; e persiste um sentimento de inadequação, acompanhado do receio de se apropriar de outras línguas.

Por fim, discorro brevemente, ancorada em Martinez (2017, p. 21), sobre a decolonialidade na pesquisa acadêmica. A autora problematiza o modo tradicional de fazer pesquisa, baseado no levantamento de hipóteses descoladas de seus contextos e orientado pela busca de garantias de veracidade e reprodutibilidade. Ao criticar a “insistência da academia na manutenção de determinadas práticas em defesa do status quo”, Martinez argumenta que o determinismo expresso em regras inflexíveis sustenta a noção de um saber único e correto, bem como de formas legitimadas de acessá-lo. Nesse sentido, definir o que conta como conhecimento implica restringi-lo a poucos, instituindo mecanismos de controle e segurança que produzem, simultaneamente, privilégio e exclusão.

Por outro lado, a autora destaca que as universidades públicas brasileiras operam em um cenário de profunda tensão, marcada pela herança da racionalidade da modernidade/colonialidade e pelos imperativos do neoliberalismo global, que as direcionam a uma lógica de educação mercadológica em conflito com o ideal de educação pública. Nesse contexto contraditório, tais instituições também produzem movimentos de resistência, por meio de programas de inclusão voltados a grupos historicamente excluídos e de tentativas de valorização de demandas locais. É a partir dessa compreensão que busco conduzir minha pesquisa em uma perspectiva decolonial, consciente de que ela se desenvolve em um espaço marcado por disputas, no qual práticas de resistência coexistem com a reprodução de amarras coloniais.

Nesse sentido, Martinez (2017) esclarece que as amarras coloniais nas universidades públicas se manifestam nas estruturas curriculares, nos critérios de validação do conhecimento e nas próprias práticas institucionais que seguem privilegiando referenciais teóricos europeus e norte-americanos como universais. Mesmo diante de iniciativas de inclusão e abertura a novas formas de conhecimento, observa-se que tais movimentos frequentemente são incorporados de maneira periférica, sem alterar substantivamente o núcleo hegemônico da produção científica. Assim, a colonialidade do saber se reproduz na seleção de autores, nas metodologias

consideradas legítimas e na hierarquização entre conhecimentos científicos e saberes populares ou tradicionais. E é diante dessa realidade que se insere a presente pesquisa.

## **2.2. A Linguística Aplicada e a Formação Docente**

Nesta seção, apresento algumas considerações sobre as contribuições da LA para a formação de professores de línguas, tomando como base reflexões de diferentes autores que dialogam com esse campo, reconhecendo que este se constitui uma área vasta, plural e marcada por múltiplas perspectivas teóricas e epistemológicas, o que inviabiliza qualquer pretensão de esgotamento do debate.

Cavalcanti (2016) propõe uma formação docente firmada em uma concepção ampliada de educação linguística, que ultrapassa o domínio da língua-alvo e dialoga com diferentes campos do saber. Diante de um cenário marcado por diásporas, migrações e intensa mobilidade, a autora defende que os cursos de licenciatura priorizem a formação de professores/as críticos/as, éticos/as e socialmente responsáveis, capazes de ler a diversidade cultural, social e linguística, acompanhar transformações tecnológicas e reconhecer o caráter fluido das identidades construídas na sala de aula.

Nesse contexto de mudanças constantes, o/a professor/a precisa estar preparado/a para atuar em uma escola significativa para novas gerações, que viverão instabilidades profissionais, transitarão entre áreas e precisarão aprender continuamente, inclusive sobre conhecimentos e práticas ainda inexistentes. A docência, assim, exige flexibilidade, abertura e disposição para lidar com a incerteza.

Cavalcanti (2016) argumenta, contudo, que a formação docente ainda se encontra fortemente vinculada às “grandes narrativas da modernidade”, como a valorização do indivíduo e da ciência, a busca por verdades universais, a crença no progresso linear, a idealização de um sujeito autônomo e a adoção do monolinguismo como norma. Em contraposição, Cavalcanti (2016, p. 214) adota uma perspectiva “que se abre para uma mirada incompleta, em movimento, sempre problematizadora, aberta a mudanças [...] que se distancia das certezas (que) é condizente com o mundo contemporâneo. ”

Suas reflexões baseiam-se em uma pesquisa realizada ao longo de um ano com nove alunos/as professores/as em Estágio Supervisionado, que produziram um fascículo sobre linguagem, diversidade e ensino para o ensino fundamental. Durante o processo, emergiram desafios recorrentes, como a oscilação entre tecnicismo linguístico e abordagens ideológicas pouco críticas, a dificuldade de integrar diferentes dimensões do trabalho e a tendência de priorizar descrições da língua em detrimento de uma postura crítica. Observou-se ainda que os/as participantes identificavam preconceitos nos materiais de outros grupos, mas raramente problematizavam essas mesmas questões em suas próprias produções.

Outro estudo relevante é o ensaio de Cadilhe (2020) sobre LA, decolonialidade e formação de professores. O autor observa que, desde os anos 1990, a LA ampliou seu campo de atuação para diversas áreas profissionais, embora o ensino de línguas permaneça como uma de suas vertentes mais consolidadas. Nesse movimento, a formação de professores/as de línguas ganhou maior espaço nas pesquisas da área. Com base em Gil (2005), Cadilhe (2020) destaca que, naquele período, os estudos se concentravam sobretudo na interação em sala de aula, com ênfase em aspectos formais da língua e em métodos frequentemente influenciados por interesses editoriais.

As pesquisas abordavam tanto a formação inicial quanto a continuada, com foco em práticas reflexivas, identidades docentes, uso de tecnologias, gêneros textuais e letramentos, predominando abordagens qualitativas e a participação ativa dos/as pesquisadores/as nas escolas. Cadilhe (2020) ressalta que essas reflexões inicialmente se restringiam ao campo teórico da formação docente (docentes como objeto de pesquisa em LA), sem necessariamente promover transformações nas práticas formativas, processo que, segundo Miller (2013), começou a se consolidar apenas nos anos seguintes.

Partindo do princípio de que as práticas formativas podem se beneficiar dos avanços acadêmicos da LA, promovendo inovações e um novo status ao papel dos/as formadores/as de professores/as, Cadilhe (2020), com base em Miller (2013), identifica três movimentos ocorridos após os anos 90/2000: a transição de uma formação centrada no treinamento para uma visão ampliada de desenvolvimento profissional; a passagem da aplicação de métodos prescritivos para uma abordagem crítica, reflexiva e pós-método; e a evolução de uma perspectiva reflexiva para uma prática participativa, voltada à pesquisa-ação.

Reconhecendo a imprescindibilidade do campo de formação de professores/as na LA, Cadilhe (2020) discute alguns de seus principais desafios, concebendo-os não apenas como

temas de pesquisa, mas, sobretudo, como questões centrais nos processos de formação inicial e continuada nas universidades.

O autor defende que a formação docente não deve se restringir à dimensão linguística: precisa ser inter- e transdisciplinar, socialmente engajada, antropologicamente sensível e plural em seus enfoques. Entre as alternativas para enfrentar esses desafios, Cadilhe (2020) propõe a abertura à escuta e ao diálogo com professores/as em formação, a adoção de abordagens que ofereçam não receitas prontas, mas princípios orientadores da ação, e o fortalecimento de uma atitude decolonial em sala de aula, o que implica “reconhecer e desconstruir as estruturas hierárquicas de raça, gênero, do heteropatriarcado e de classe” (Cadilho, 2020, p. 62) que ainda controlam a vida, o conhecimento, a espiritualidade e o pensamento em sociedades marcadas pelo eurocentrismo, conforme Pessoa (2019, p. 173).

Ainda segundo o autor, esse desafio ecoa em narrativas e práticas ainda predominantes na formação acadêmica, orientadas por uma postura conservadora que privilegia a transmissão de conteúdos e o modelo de estudante-receptor descrito por Freire (2005). Essa crítica não se limita à educação básica, mas alcança também o ensino universitário. Assim, o autor propõe como primeiro passo para uma atitude decolonial a criação de espaços de diálogo. É sobre essa premissa que se fundamenta a presente pesquisa, ao propor um espaço formativo voltado a professores/as, estruturado em uma perspectiva horizontal, que favoreça a discussão coletiva das realidades locais, a reflexão crítica sobre a própria prática e a abertura para o aprendizado mútuo entre pares.

Produzir tais espaços formativos significa possibilitar que professores/as, em formação inicial ou continuada, compartilhem suas dúvidas, experiências e inquietações, e, coletivamente, elaborem modos de ação. Nesses contextos, é fundamental que grupos social e economicamente vulneráveis tenham voz e visibilidade, participando diretamente das discussões que façam sentido para suas práticas docentes. Ao defender a afinidade “indisciplinar” da linguística aplicada com esses estudos, Cadilhe (2020) argumenta que os cursos de Letras não podem permanecer restritos aos estudos linguísticos formais ou à crítica literária de textos clássicos. A indisciplinaridade, portanto, deve orientar os currículos de formação em Letras, configurando-se como um desafio significativo para a área.

Por fim, o autor destaca a necessidade de superar a dicotomia entre ensino e pesquisa na universidade, integrando os avanços da LA aos processos de formação docente. Tal

integração demanda um “giro epistêmico” que substitua práticas tradicionais de ensino por abordagens investigativas, pautadas na justiça social e na redução das desigualdades, de modo a formar professores/as capazes de produzir e apropriar-se criticamente do conhecimento.

Considerando a relevância e a urgência que a temática assume no campo da formação docente, sustento minhas reflexões acerca da LA e a formação crítica de professores/as à luz das argumentações apresentadas por Pessoa (2019), que discute os desafios presentes na formação crítica de professores/as de línguas, destacando a resistência em adotar um pensamento crítico, movimento que implica desestabilizar concepções tradicionais de sujeito, identidade, língua, educação e sociedade. Tal processo exige um elevado nível de engajamento dos/as docentes e um esforço constante de reflexão sobre suas próprias práticas e crenças.

A autora aponta, ainda, três desafios centrais enfrentados na formação docente. O primeiro refere-se à crise da profissão, associada à percepção da escola como espaço de reprodução da cultura dominante, à indefinição curricular e à falsa democratização do ensino, que muitas vezes permanece apenas no plano discursivo. O segundo desafio consiste na preparação do/a professor/a para atuar em contextos diversos, o que demanda flexibilidade e sensibilidade às especificidades socioculturais. Por fim, o terceiro desafio diz respeito à necessidade de priorizar abordagens pedagógicas que reconheçam a língua como fenômeno híbrido, fluido e sem fronteiras, desvinculando o ensino da idealização do falante nativo e da centralidade da norma padrão.

Finalizo esta seção apresentando um exemplo inspirador de formação docente, proposto por Mastrella-de-Andrade (2020). Nesse trabalho, a autora apresenta alternativas de ruptura com as colonialidades ao propor um semestre de estágio supervisionado em língua inglesa, desenvolvido integralmente em parceria com uma escola pública. Nessa experiência, a professora responsável pelo estágio deixou a sala de aula da universidade para acolher os/as professores/as estagiários/as diretamente na escola desde o primeiro dia do semestre letivo, promovendo práticas docentes e reflexões sobre o ensino de inglês sob a perspectiva do letramento crítico.

O relato dessa experiência, apresentado por Mastrella-de-Andrade (2020), evidencia que um dos principais desafios foi romper com a divisão geopolítica entre teoria e prática, uma separação que, historicamente, atribui à universidade o papel de produtora do conhecimento teórico e à escola o de mera aplicadora desse saber, conforme problematiza Mateus (2009).

Além disso, o projeto buscou construir um espaço mais democrático na formação de professores/as de inglês, superando as “abissalidades” que nos impedem de reconhecer nossas próprias ignorâncias, como aponta Sousa Santos (2007), e de aprender com outros saberes. Para isso, propôs-se abandonar os “muros trincados da universidade” e vivenciar o chão da escola em todas as ações relacionadas à disciplina ao longo do semestre (Mastrella-de-Andrade, 2020, p. 195).

A autora registra a sua percepção de que a simples presença na escola para o cumprimento de tarefas burocráticas de estágio não é suficiente para superar a distância entre universidade e educação básica, podendo, inclusive, reforçar estereótipos já existentes. Baseando-se em Blommaert (2005), a autora compreende que a distância é um fator determinante na constituição da identidade docente: quanto mais distantes estivermos da escola, menores serão as possibilidades de compreender a sala de aula de inglês em seu contexto real, de nos prepararmos para atuar nela e de sermos, efetivamente, acolhidos/as por ela.

Em suas conclusões, Mastrella-de-Andrade (2020) reflete sobre o estágio na escola e destaca, inicialmente, a apropriação desse processo pelas professoras da instituição, que passaram a entender a supervisão como uma responsabilidade compartilhada. Esse movimento gerou maior identificação e sentimento de pertencimento ao percurso formativo, levando-as a se reconhecerem também como professoras formadoras. A autora aponta ainda o rompimento com o modelo tradicional de observação prévia, já que o estágio passou a priorizar o diálogo com os alunos, a escuta de suas expectativas e a construção coletiva das aulas, partindo da compreensão de que o conhecimento se produz nas relações estabelecidas em sala de aula, e não por meio de uma observação distanciada.

A proposta de formação conduzida por Mastrella-de-Andrade (2020), na experiência relatada, alinha-se, a meu ver, ao princípio do isomorfismo apresentado por Pacheco (2009) no âmbito da formação docente. Esse princípio sustenta que a formação deve refletir o tipo de prática pedagógica que se deseja ver implementada na escola, de modo que não é coerente esperar práticas críticas e participativas de professores/as que recebem formações estruturadas de maneira vertical e prescritiva. Assim, a construção de processos formativos, nas universidades precisa ocorrer de forma dialógica, cooperativa e contextual, em consonância com os mesmos princípios que se pretende que os/as docentes promovam no cotidiano escolar.

### 2.3. Letramento Crítico

Nesta seção, discorro sobre os pressupostos do letramento crítico como uma concepção essencial para a educação linguística em língua inglesa, reconhecendo que o conceito ampara a minha proposta de formação pretendida na presente pesquisa.

No prefácio da obra *Critical Literacy: Theories and Practices*, Menezes de Souza (2007) afirma que o letramento deixou de ser compreendido como uma tecnologia ou um conjunto de habilidades cognitivas a serem desenvolvidas individualmente. Em vez disso, passa a ser entendido como uma prática situada socioculturalmente, marcada pela negociação contínua de significados em espaços constantemente disputados de produção de sentido. Assim, segundo o autor, todo letramento deveria ser, em alguma medida, “crítico”, isto é, emergente de crises de diferentes naturezas.

Nessa mesma obra, Norton (2007) afirma que os educadores que se dedicam ao letramento crítico estão interessados em uma construção de significados com base na negociação e com vistas à mudança. A autora estabelece um contraste, para o termo letramento, opondo as perspectivas psicológicas de ensino de aquisição de comportamentos particulares (behaviorismo), estratégias cognitivas e habilidades de processamento linguístico, com a perspectiva etnográfica e os estudos culturais que concebem o letramento como “uma prática que é socialmente construída e localmente negociada”. (Norton, 2007, p. 6).<sup>9</sup>

Monte-Mór (2015) afirma que as teorias do letramento crítico, novos letramentos e multiletramentos se fundamentam nas concepções de Paulo Freire. Tais concepções incluem a dialética, a consciência crítica e a natureza política da linguagem, as quais foram elaboradas pelo autor a partir de suas pesquisas e experiências com a educação de adultos no Brasil. Ainda segundo a autora, o letramento crítico, em particular, sustenta que a linguagem é inerentemente política, reflexo das relações de poder que a permeiam. Dessa maneira, temos o entendimento de que qualquer discurso, em sua acepção mais ampla, seja qual for a modalidade ou o contexto de apresentação, está necessariamente permeado por ideologias.

Com base em Luke e Freebody (1997), Monte-Mór (2015) explica que ler e escrever são atividades sociais, na perspectiva dos letramentos críticos. Tais atividades promovem uma nova compreensão entre as pessoas, convidando à reflexão sobre as culturas coloniais e os valores tradicionais disseminados pela educação humanista. Essa visão reafirma que não

---

<sup>9</sup> No original: “but a practice that is socially constructed and locally negotiated”. (Norton, 2007, p. 6)

existem textos neutros, pois toda linguagem reflete ou filtra a realidade. Portanto, as práticas de letramento são entendidas como um processo de ação social. A definição das interpretações aceitas passa pelo reconhecimento da impossibilidade de visões únicas e isso ocorre porque o modo como aprendemos a ler e a nos comunicar é influenciado por diversas perspectivas: pais, mães, professores/as, mídia e outros. Essa diversidade de visões é benéfica, pois enriquece e expande a visão de mundo.

Encontramos também em Jordão (2015) considerações convergentes com os conceitos apresentados nos parágrafos anteriores. A partir dos conceitos de língua e sujeito, conhecimento e aprendizagem e concepção da função da educação na sociedade, a autora constrói suas considerações teóricas sobre o letramento crítico posicionando-o como uma perspectiva educacional ou, ainda, como uma filosofia de educação, recusando-se, assim, a categorizá-lo como uma abordagem ou metodologia.

Dada a concepção de língua e significado como construção de sentido (*meaning-making*), Jordão (2015, p. 73) afirma que no letramento crítico “a língua é discurso, espaço de construção de sentidos e representação de sujeitos e do mundo”. A implicação desse conceito é que os textos ou qualquer outra unidade ganham sentido a partir da visão interpretativa do leitor, levando em consideração sua cultura, seu tempo e espaço. Para a autora, “a prática de construção de sentidos é ideológica e acontece em referência a determinados sistemas de crenças, valores, interesses” (Jordão, 2015, p. 74).

Considerando sujeito, posicionalidade e função social, a mesma autora nos relembra da multiplicidade de sentidos advindos das várias ideologias que permeiam a sociedade, fator que coloca o/a professor/a, no letramento crítico, como um articulador na construção dos sentidos junto com os/as alunos/as. Professor/a e aluno/a aprendem conjuntamente e perenemente, sem que haja um “detentor absoluto do conhecimento” e sem um sujeito que “assimila passivamente conteúdos, opiniões e saberes[...]” (Jordão, 2015, p. 76-77). O letramento crítico propulsiona a problematização das hierarquias sociais, o questionamento dos sistemas de inclusão e exclusão e da valorização e desvalorização de pessoas e saberes.

No letramento crítico, conhecimento, criticidade e aprendizagem são considerados a partir de seu valor social. Conhecimento e saberes não são percebidos e categorizados numa escala de melhor ou pior, complexo ou simples. O que os distingue, segundo Jordão (2015, p. 80), “são os processos sociais de atribuição de sentido (e valores) diferentes às formas de conhecimento conforme sejam produzidos por determinados grupos sociais”.

Tendo em vista os objetivos da presente pesquisa que se apresenta como uma proposta de formação de professores/as, convém ter em foco, os apontamentos de Monte-Mór (2015, 2018) sobre o percurso formativo na universidade. Para a autora, mesmo que a cisão teoria-prática seja apontada como algo indesejável, ela ainda se apresenta como uma realidade percebida na formação. Há um certo tempo, segundo a autora, os estudos indicam a urgência de reformas na ação da crítica nas diversas esferas didático-pedagógico-acadêmicas das escolas e universidades.

Monte-Mór (2018) relata suas experiências acadêmicas ao ministrar disciplinas voltadas ao desenvolvimento da leitura em língua inglesa e à formação docente, com foco nas habilidades de leitura intensiva e extensiva. A autora observa que os resultados das práticas discentes evidenciavam uma compreensão limitada dos processos de construção de sentidos, bem como das noções de agência e autoria. Ao trabalhar com a leitura de dois contos e de um filme cujos enredos enfatizavam a dimensão política da narrativa e promoviam reflexões sobre cultura e representações culturais, esperava-se que tais aspectos fossem reconhecidos pelos/as estudantes. Contudo, a maioria deles/as destacou sobretudo o viés romântico das obras, concentrando-se no envolvimento amoroso das personagens.

Com base na experiência de formação relatada acima e em outras pesquisas próprias (Monte-Mór, 2006, 2007, 2009) a autora reitera a “percepção da necessidade de enfatizar o letramento crítico na formação acadêmica”. Monte-Mór (2018, p. 318). Em sintonia com essa perspectiva, Mattos (2018) argumenta que estudos na área de formação docente indicam que professores/as de inglês frequentemente reproduzem em suas práticas pedagógicas os modelos tradicionais de ensino pelos quais foram formados/as.

Essa percepção está presente em nossas realidades. Conforme explicitado por Matos (2018) somos regidos por documentos, como o Guia de Livros Didáticos do Plano Nacional (PNLD) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional os quais atestam que o ensino deve contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico dos/das alunos/as. Entretanto, conforme questiona a autora: Como nossos/as professores/as podem seguir as orientações de proporcionar “uma formação escolar plena para o exercício da cidadania, dos direitos sociais, econômicos, civis e políticos” (PNLD, BRASIL, 2016) se eles próprios “nunca tiveram acesso a espaços onde eles pudessem desenvolver seu próprio pensamento crítico e seu senso de cidadania?” (Mattos, 2018, p. 84-85)

Após desenvolver as reflexões que orientam o debate sobre a formação docente em direção à sua questão central: a formação oriunda da universidade, encerro esta seção retomando o mesmo referencial teórico que utilizei no início, voltando o olhar para o/a professor/a e sua prática. Menezes de Souza (2011) conclama os/as docentes de inglês a tomarem consciência de sua responsabilidade profissional, a considerarem a multiplicidade e a complexidade do mundo contemporâneo, marcado por fluxos intensos e acelerados, e a transformarem suas práticas pedagógicas.

Mas em que consiste essa mudança? Um dos caminhos, segundo o autor, diz respeito a romper com a lógica tradicional que entende o material didático como um fim em si mesmo, a ser seguido linearmente e que, dessa forma, sustenta uma educação descontextualizada e homogeneizadora. A crítica também recai sobre a própria concepção de material didático produzido para se adequar a qualquer situação, aluno/a ou professor/a, partindo do pressuposto de que as necessidades de aprendizagem são universais ou até mesmo “cósmicas”.

Menezes de Souza (2011) argumenta que, em um mundo rizomático<sup>10</sup>, intercultural, composto por justaposições e múltiplas complexidades, cabe ao/à docente assumir a responsabilidade ética de ensinar os/as estudantes a lidar com as diferenças sociais que configuram a contemporaneidade. Isso se justifica, entre outros aspectos, porque “a linguagem é social e cultural, a linguagem nunca é abstrata, descontextualizada; a linguagem nunca é a mesma para toda uma nação, todo um mundo” (Menezes de Souza, 2011, p. 288).

Diante disso, o autor afirma que o letramento crítico consiste na redefinição do processo de conscientização crítica, chamando atenção para as condições de leitura e enfatizando que o significado de um texto emerge da inter-relação entre escrita e leitura. Nessa perspectiva, o leitor assume o compromisso interpretativo e produz sentidos ao ler. Como sintetiza o autor:

Então, letramento crítico é ir além do senso comum, fazer o aluno ir além da aparência da verdade; fazer o aluno refletir sobre aquilo que ele pensa que é natural e verdadeiro. Levar o aluno a refletir sobre a história, sobre o contexto de seus saberes, seu senso comum. Levar o aluno a perceber que para alguém que vive em outro contexto a verdade pode ser diferente. (Menezes de Souza, 2011, p. 293)

---

<sup>10</sup> Trago a definição de rizoma do próprio autor: “O rizoma nada mais é que um tipo vegetal que não tem forma específica, é muito difícil dizer onde começa e onde termina, qual é a sua estrutura...” (Menezes de Souza, 2011, p. 282)

Como fechamento do percurso teórico desenvolvido no Capítulo 2, esta pesquisa ancorou-se em uma LA comprometida com demandas sociais concretas, marcada por movimentos de transformação disciplinar, pela perspectiva decolonial, pela centralidade da formação docente e pelos pressupostos do letramento crítico. As discussões do capítulo possibilitaram compreender a linguagem como prática social, marcada por relações de poder, historicidade e agência, e o/a docente como sujeito crítico e produtor/a de sentidos, fundamentos que orientam tanto a análise dos fenômenos investigados quanto às escolhas metodológicas da pesquisa. É a partir desse enquadramento teórico-epistemológico que se torna necessário explicitar o percurso metodológico detalhado no capítulo 3 da presente pesquisa.

### 3. METODOLOGIA

Aprender/pesquisar é “construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito” (Freire, 1996 p. 36)

No presente capítulo, me proponho a apresentar os aspectos relacionados à metodologia desenvolvida na pesquisa. Primeiramente, discorro sobre a abordagem qualitativa de natureza interpretativista, princípios epistemológicos que explicam o percurso da produção de conhecimento no decorrer da pesquisa. Em seguida, pronuncio-me sobre a pesquisa-formação, detalhando os pormenores do procedimento/método constitutivos da referida modalidade. Finalmente, apresento o contexto da pesquisa – o curso de formação ofertado na modalidade de extensão universitária, portanto, pesquisa com professores/as – e descrevo também os procedimentos de análise do material empírico.

#### 3.1. A abordagem qualitativa de natureza interpretativista

A presente investigação insere-se na abordagem qualitativa de pesquisa, definida por Denzin e Lincoln (2006, p. 17) como “um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo”. Nessa perspectiva, a pesquisa é compreendida como uma atividade situada, que posiciona o/a pesquisador/a no mundo e reconhece sua implicação no processo de produção do conhecimento.

O percurso metodológico que orienta este estudo fundamenta-se na perspectiva da linguística aplicada crítica, a qual rompe com o *ethos* moderno de busca por uma verdade objetiva, sustentado pela ideia de um/a pesquisador/a neutro/a e distanciado/a do próprio ato de pesquisar, frequentemente alinhado a ideais colonialistas. Parte-se do pressuposto de que o conhecimento emerge da subjetividade do/a pesquisador/a, de modo que suas percepções e interpretações são constitutivas e inseparáveis do processo investigativo (Moita Lopes & Fabrício, 2019).

Além disso, esta pesquisa dialoga com a tradição interpretativista, compreendida como um modo de produção de conhecimento mais adequado às investigações do mundo social, cujos significados e sentidos são construídos de forma relacional e dependente da ação humana. Nessa

perspectiva, o conhecimento se constitui em um movimento contínuo de interpretação e reinterpretação, afastando-se de visões únicas, fixas e excludentes (Moita Lopes, 1994).

Acrescento, com base em Paiva (2019) que as pesquisas interpretativas abrangem a análise de experiências coletivas e reconhecem que todo processo investigativo é atravessado pela perspectiva do pesquisador. A autora ressalta que nenhuma análise é neutra: as teorias produzidas ao longo da pesquisa refletem a interação ocorrida entre os fatos e as pessoas envolvidas. Desse modo, aquilo que vemos, ouvimos e registramos é sempre filtrado por nossa história de vida, por nossos valores e pelos interesses que orientam nossa atuação. Assim, a interpretação não é um simples espelhamento da realidade, mas um processo mediado por nossas experiências anteriores, que influenciam a maneira como compreendemos e atribuímos sentido às práticas investigadas.

Nesse sentido, em concordância com Martinez (2017, p.23), saliento que nessa pesquisa “não há nada além de minhas próprias aprendizagens narradas para qualquer um que queira colocar suas próprias capacidades em práticas e fazer sentido das palavras que aqui estão, já que tudo o que se pode fazer são relações entre coisas” Ainda inspirada na autora, esclareço que as narrativas compartilhadas ao longo do trabalho constituem o próprio processo de construção da pesquisa, desenvolvido de forma gradual e dinâmico, em um movimento semelhante ao das marés, que avançam e recuam. Elas expressam o meu olhar sobre as vivências relatadas pelas professoras participantes, interpretadas à luz das teorias que orientam este estudo. As narrativas trazem também reflexões pessoais em relação às minhas práticas, memórias ativadas na interação com as professoras. Em alguns momentos, o leitor poderá se deparar com questões para as quais não ofereço respostas e, me incluo nesse percurso investigativo, reconhecendo que não é possível assumir uma postura neutra, já que qualquer ação no processo me envolve e me torna parte dele.

### **3.2. Pesquisa-formação**

Este estudo configura-se como uma pesquisa-formação, ancorada teoricamente na perspectiva da linguística aplicada crítica. Nesse sentido, apoia-se em Pennycook (2006, p. 67), que a compreende como “um modo de pensar e fazer sempre problematizador”, caracterizando-a como um modelo híbrido de pesquisa e práxis, capaz de produzir processos “muito mais dinâmicos”. Como já exposto no tópico anterior, a natureza interpretativista desta investigação dialoga diretamente com as características da pesquisa-formação, a qual, segundo Silvestre

(2016, p. 28), apresenta a “peculiaridade híbrida de investigação e formação docente ocorrendo ao mesmo tempo”.

Início a exposição das características da pesquisa-formação a partir de Josso (2004), pesquisadora, socióloga e antropóloga que se dedicou à ciência da educação e desenvolveu conceitos-chave como a formação experiencial. O enfoque da autora se concentra em relatos biográficos e história de vida e cabe a mim esclarecer que essa não é a primeira abordagem da minha investigação. Entretanto, encontro convergência para a minha pesquisa, na medida em que a autora desenvolve uma teoria sobre *sujeito aprendente* e afirma que o/a pesquisador/a-formador/a não se distancia e nem explica os fenômenos da investigação; pelo contrário, ele/a se forma e se transforma, pois, a dimensão formativa é o elemento primeiro da investigação. Nas palavras da autora: “cada etapa é uma experiência a ser elaborada para que quem nela estiver empenhado possa participar de uma reflexão teórica sobre a formação e os processos por meio dos quais ela se dá a conhecer” (Josso, 2004, p. 113).

O encontro intencional de professores/as de inglês reunidos/as para compartilhamentos de vivências, práticas e experiências diversas, em seus cotidianos de educação linguística em língua inglesa mediados por leituras que estimulem a reflexão, se aproxima do que é assim proposto:

[...o] processo de pesquisa-formação está intimamente ligado ao fato de a construção do material que dá forma ao objeto de reflexão, a formação do ponto de vista do aprendente, passar pelo desenvolvimento de uma capacidade de apropriação deste objeto. Para que a pesquisa progrida, não basta que os sujeitos discutam as suas opiniões momentâneas [...]. É necessário que eles possam classificar as experiências que subentendem os seus pontos de vista e que sejam capazes de dar conta do seu processo reflexivo, aqui e agora, sobre estas experiências. (Josso, 2004, p. 63)

Para demonstrar a consolidação da modalidade da pesquisa-formação no cenário acadêmico investigativo, trago alguns exemplos de artigos, dissertações e teses que utilizam a modalidade para compor suas metodologias de investigação e procuro identificar em que medida tais trabalhos dialogam com a presente pesquisa e seu interesse em congrega professores/as cientes da importância de uma postura aberta, reflexiva e colaborativa em seus percursos de formação.

Silvestre (2016) faz pesquisa-formação em sua tese de doutorado, vivenciando uma experiência de formação docente coordenando o subprojeto de Letras/Inglês do Programa Institucional de bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), do qual participaram a professora de

inglês da escola-parceira (professora-colaboradora) e sete professores/as licenciandos/as da Universidade Estadual de Goiás. A autora denomina seu trabalho de pesquisa-formação com viés colaborativo e crítico, para enfatizar a característica híbrida de pesquisa e formação ocorrendo de forma simultânea.

Santos (2005) demonstra que a pesquisa-formação articula potencialidades para a construção de práticas docentes em ambientes virtuais de aprendizagem, ao integrar teoria e prática da educação online como um evento da cibercultura. Nesse estudo, a autora desenvolveu uma pesquisa-formação materializada na criação de um curso online que reuniu participantes de diferentes áreas do conhecimento, possibilitando a discussão de inquietações acadêmicas, bem como a construção e a socialização de saberes mediadas por tecnologias digitais em um contexto geograficamente disperso.

Encontro identificação na abordagem apresentada por Santos (2005) na medida em que também procuro, para a presente pesquisa, uma abordagem epistemológica e metodológica que sinaliza para a compreensão do objeto de estudo como um fenômeno inquietante e mutante. Para Santos,

[...] a formação de professores não pode ser estudada e muito menos compreendida como um fenômeno linear, fechado e mapeado por práticas simplistas e fragmentadas. O fenômeno exige do pesquisador *escuta sensível*, olhar atento a seus movimentos e desdobramentos, uma aprendizagem formada na ação e pela ação, no devir com os sujeitos culturais, compreendendo e interagindo com seus etnométodos, ou seja, suas estratégias de aprender e construir conhecimentos. Santos (2005, p.114). (Ênfase da autora)

Em um envolvente trabalho que constituiu sua tese de doutorado, Silva (2021) desenvolve uma pesquisa sobre formação continuada cujas participantes são a professora pesquisadora, uma professora colaboradora e suas alunas em uma escola estadual pública em Curitiba-PR, na disciplina de língua inglesa do Ensino Médio, na modalidade EJA. A pesquisa buscou construir significados a partir das vivências partilhadas no dia a dia das aulas durante um semestre letivo. Encontro abrigo nas palavras da autora quando esta afirma que adota a pesquisa-formação por entendê-la capaz de permitir que a pesquisadora aprenda sobre o contexto estudado, por favorecer uma formação continuada para ambas as professoras e pelo caráter pedagógico e colaborativo da metodologia (Silva, 2021, p. 54).

Silva (2021) acrescenta ainda que a abordagem colaborativa da pesquisa-formação potencializa a construção conjunta de conhecimentos vindos da experiência escolar e também

as possibilidades de reposicionamento social, e de (transform)ação crítica. Reafirmo a intencionalidade da minha pesquisa nesse sentido e busco - por meio do *InCurso* crítico e coletivo - uma construção conjunta de conhecimentos horizontalizados entre a universidade e a escola como construto basilar da pesquisa.

Por fim, apresento um último exemplo de pesquisa desenvolvida por Pedro (2019), cuja natureza colaborativa dialoga com a proposta desta investigação. A autora realizou um curso de extensão universitária voltado à formação continuada de professores da rede pública estadual e municipal de Uberlândia e região, atuantes no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, com até seis anos de experiência docente. Com o objetivo de compreender como se dá o desenvolvimento profissional em um grupo colaborativo, a pesquisadora estruturou o estudo a partir da criação de condições que favorecessem a reflexão crítica do grupo sobre a complexidade das situações educativas.

A pesquisa de Pedro (2019, p. 61) também se fundamentou na colaboração entre os professores, incentivando o compartilhamento de aspectos de suas rotinas em sala de aula e a problematização de temas de interesse social comum, em um movimento de reflexão mútua que visava a “uma formação democrática, coletiva, reflexiva, crítica, politizada, dialógica e feita por e entre pares.”

A escolha pela modalidade de pesquisa-formação fundamenta-se também na natureza do processo de geração do material empírico, materializado no curso desenvolvido. Segundo Perrelli, Rebolo, Teixeira e Nogueira (2013, p. 289), a pesquisa-formação incorpora a ideia de uma aproximação intencional, horizontalizada e menos hierarquizada entre os participantes. Além disso, esses autores, com base em Morin (1992), situam a pesquisa-formação no chamado paradigma inovador, emergente ou da complexidade, o qual propõe uma prática mais “integradora, aberta e inclusiva”, sustentada por leituras multifacetadas da natureza e da experiência humana.

### **3.3. Contexto de construção da pesquisa: a proposta que denominamos *InCurso***

A escolha pelo *InCurso* se baseia em Denzin e Lincoln (2006, p. 19) quando esclarecem que a pesquisa de natureza qualitativa é infinitamente criativa e opera por uma multiplicidade de métodos na tentativa de se obter a compreensão do fenômeno em investigação/estudo. Nesse

sentido, o autor e a autora advogam pelo uso de múltiplos métodos combinados com estratégias que “acrescentem rigor, complexidade, riqueza e profundidade à investigação”. Denzin e Lincoln (2006 p. 37) afirmam que “os pesquisadores qualitativos voltados para a ação [...] podem criar espaços para que o outro fale” e é sobre essa premissa que estamos propondo um espaço de fala, de troca de experiências, de construção de teias de interação e reflexão acerca das nossas vivências em sala de aula.

André (2013, p. 96) elucida que a definição do tipo de pesquisa pode ser mencionada na metodologia quando sua caracterização for evidente; contudo, não constitui um elemento imprescindível, sobretudo quando ainda não há uma tipificação adequada para descrevê-la. Parte-se do entendimento de que o rigor metodológico não se estabelece pela classificação formal da pesquisa, mas pela apresentação clara e detalhada do percurso realizado e das decisões tomadas pelo pesquisador durante a condução do estudo.

Quanto à denominação, *InCurso* é uma construção inspirada no substantivo *incursão*, cujos sentidos são definidos por Houaiss (2007) e pelo dicionário online Priberam<sup>11</sup> como: “passeio por uma região ou país; viagem por território novo ou desconhecido; estudo, pesquisa ou trabalho em área de conhecimento ou prática diferente daquela a que se é habitualmente dedicado”. Nessa perspectiva, compreendo o *InCurso* e a pesquisa como um todo, como uma caminhada ou jornada, para a qual convido outras pessoas a seguirem comigo, com um roteiro minimamente definido, mas aberto a ajustes de percurso, próprios de toda viagem.

Desde o início, alimentamos o desejo de construir coletivamente um currículo voltado à reflexão sobre nossas praxiologias. Essa ideia foi sendo amadurecida ao longo do planejamento, aberta às contribuições das participantes e atenta à necessidade de abordar temas como letramento crítico, decolonialidade e pedagogia crítica de projetos, de modo a alinhar a proposta aos objetivos da pesquisa. Nesse contexto, apresento a seguir os objetivos do *InCurso*:

- Dialogar sobre a formação crítica de professores/as de inglês que atuam nas escolas do DF,
- Conhecer as praxiologias dos/das professores/as e refletir sobre elas;
- Promover práticas coletivas de formação, num processo de aprendizagem conjunta para a transformação do individualismo docente em prol de uma maior coletivização.

---

<sup>11</sup> <https://dicionario.priberam.org>

Planejamos para que os Encontros<sup>12</sup> fossem acolhedores e enriquecedores, flexivelmente organizados para ser um espaço de trocas de experiências e de contato com ideias, vivências e textos que nos ajudassem a repensar nossas praxiologias. Também tivemos a intenção de trazer à tona as inquietações explicitadas na introdução dessa escrita as quais retomamos: professores/as cansados/as, práticas docentes inócuas em sala de aula, práticas que adoecem docentes, mas também práxis críticas que tocam a realidade dos/as alunos/as e que têm se mostrado mais satisfatórias para o ensino do inglês na escola pública.

Impulsionada pelas inquietações mencionadas e em busca de renovação, encontrei nas trocas com outros docentes, no compartilhamento de experiências e nas parcerias entre escola e universidade, um importante espaço de revitalização da prática pedagógica. Esse movimento trouxe novo fôlego à minha atuação, especialmente a partir do contato com o projeto de estágio supervisionado e com a residência pedagógica, apresentados na introdução. Nesse mesmo sentido, as expectativas de renovação também orientaram o planejamento desta pesquisa. Como afirmam Denzin e Lincoln (2006, p. 17), “nossa luta hoje é no sentido de relacionar a pesquisa qualitativa às esperanças, às necessidades, aos objetivos e às promessas de uma sociedade democrática e livre”, o que, em minha interpretação, se estende à construção de uma escola igualmente democrática e livre.

Um dos caminhos metodológicos adotados no *InCurso* encontra respaldo em André (2013), que, ao dialogar com Bassegy (2003), propõe o método de fazer perguntas e de escutar atentamente as respostas como um procedimento potente no âmbito da pesquisa. Ao fazer perguntas, o/a pesquisador/a abre espaço para que significados sejam produzidos, negociados e ampliados a partir das perspectivas das participantes. Escutar atentamente envolve evitar julgamentos prévios, dar lugar à experiência do outro e reconhecer a dimensão contextual e situada de cada fala.

Assim, no *InCurso*, a pergunta e a escuta foram incorporadas como apoio de um movimento dialógico contínuo de produção de sentidos nas interações. Reconheço, contudo, a impossibilidade de analisar a totalidade dos registros gerados ao longo dos Encontros. Por essa razão, estabeleci critérios de seleção do material empírico com base: (i) na recorrência de determinados temas nas discussões; (ii) na convergência entre esses temas e aqueles escolhidos pelas professoras e mencionados em seus relatos; e (iii) no diálogo entre tais relatos e o

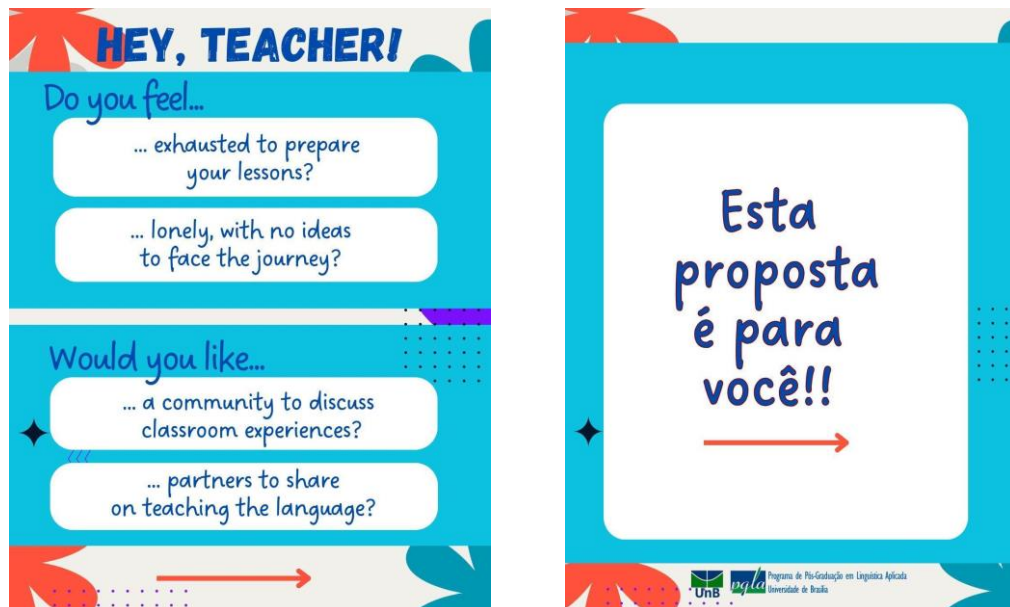
---

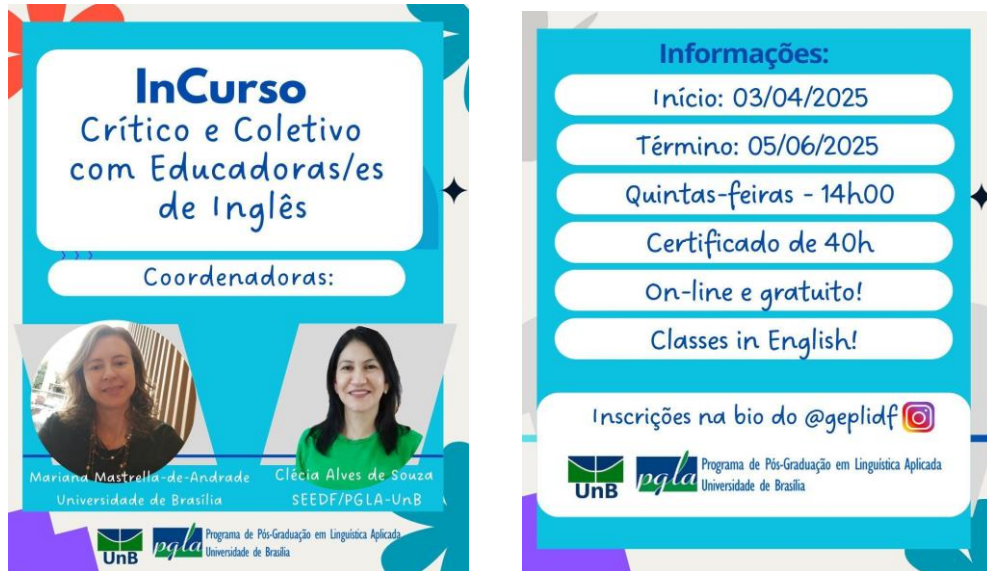
<sup>12</sup> A partir de agora, passarei a usar a palavra Encontro (com inicial maiúscula) para me referir ao ambiente do *InCurso*, ao momento síncrono no qual nos reunimos para nossas reflexões.

referencial teórico que sustenta a pesquisa. Ainda assim, é importante mencionar que esse processo de escolha não é neutro: ele é atravessado por minha posição de pesquisadora, por minhas vivências e por minha identificação com as questões abordadas.

O *InCurso* teve a carga horária total de 40 horas, sendo 20h diretas com encontros síncronos e 20h indiretas, para leitura dos textos sugeridos, assistência dos vídeos indicados e para preparação para os compartilhamentos. Nove encontros síncronos ocorreram às quintas-feiras, no horário de 14h às 16h pelo sistema RNP – Conferência Web e o último encontro ocorreu presencialmente na Universidade de Brasília. Elaboramos um panfleto digital e divulgamos nas redes sociais (Instagram, Facebook) e grupos de WhatsApp, conforme figura 1, abaixo. O público alvo foram professores/as de inglês que atuam nas escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal - recebemos e aceitamos a inscrição de uma professora de Santa Bárbara do Pará e aceitamos também a inscrição de uma professora de escola privada. Os professores que tiveram atendimento à frequência acima de 75% do total dos encontros receberam certificação de atividade de extensão fornecido pela Universidade de Brasília.

Figura 1 - Material de divulgação da ação formativa





Fonte: arquivo das professoras proponentes, 2025

A ideia de abrir um espaço para educadoras pensarem crítica e coletivamente sobre suas vivências é parte integrante da minha pesquisa do mestrado. Explicamos às professoras, que se inscreveram e participaram do primeiro Encontro, sobre a importância da participação delas no *InCurso* e as convidei para participarem da pesquisa, mediante autorização de uso do material empírico produzido nos Encontros. Entretanto, deixamos claro que a realização da formação não estava condicionada à participação na pesquisa. Essa decisão se alinha às iniciativas da LA que buscam estabelecer uma relação dialética com a formação de professores/as, investindo em ações que procuram romper com relações históricas de poder e de privilégio do conhecimento acadêmico sobre o conhecimento cotidiano (Mateus, 2009).

Nesse sentido, a presente pesquisa procurar se distanciar dos modelos de investigação feitos *sobre* ou *para* professores/as e “procura ressignificar as relações pesquisador-pesquisado, saber-fazer, universidade-escola” ao descortinar os sentidos de “pesquisa como atividade crítico-praxiológica” onde a produção de conhecimento se constitui instrumento de aprendizagem e de agentividade humana. (Mateus, 2009, p. 312, 315).

Após o início da divulgação do *InCurso* recebemos as primeiras inscrições que foram feitas por meio de um Formulário (*Google Forms*) cujo link foi divulgado na bio do Instagram do Geplidf<sup>13</sup> e também encaminhado nos grupos de WhatsApp de professores/as de algumas escolas. As inscrições ficaram abertas até o dia do início do curso. No formulário foram pedidos os seguintes dados: nome completo, e-mail, número do telefone, cidade de residência, idade,

<sup>13</sup> O Geplidf é um Grupo de Estudos de Professoras/res de Línguas do DF, um Projeto de Extensão do Instituto de Letras da Unb e é coordenado pela professora Mariana Mastrella-de-Andrade.

auto declaração de raça, curso, ano e instituição da graduação, tempo de atuação na docência, em qual escola trabalha atualmente e qual o segmento. Também incluímos duas perguntas referentes ao curso: i) quais são as suas expectativas para o *InCurso* e ii) o que você entende quando vê o nome do curso (que expectativas o nome lhe traz)?

Das quarenta e duas pessoas inscritas, dezoito compareceram ao primeiro encontro e no decorrer, ocorreram evasões conforme tabela descritiva das presenças que apresento no quadro 1 a seguir:

Quadro 1 - Data e número de participantes dos Encontros

ENCONTRO	DATA	PRESENTE
Encontro 1	03/04/2025	18
Encontro 2	10/04/2025	15
Encontro 3	08/05/2025	10
Encontro 4	15/05/2025	09
Encontro 5	22/05/2025	08
Encontro 6	29/05/2025	03
Encontro 7	05/06/2025	05
Encontro 8	12/06/2025	06
Encontro 9	26/06/2025	05
Encontro 10	03/07/2025	05

Fonte: autoria própria, 2025

No primeiro encontro informamos que o *InCurso* é uma das ações que compõem a minha caminhada na realização do Mestrado no Programa de Linguística Aplicada da UnB. Esclarecemos que minha investigação integra um projeto de pesquisa mais amplo e com uma maior abrangência que se debruça sobre a questão da relação entre universidade e escola para a formação de professores/as de língua sob uma perspectiva crítica e decolonial. A pesquisa enfoca como universidade e escola podem se aproximar, para pensar e fazer a formação de professores/as, conforme expresso na fala abaixo transcrita:

This proposal here is part of a wider project I have that has the goal of researching the relationship between schools and university for teacher education, right? So I have this project that has a focus on how university and schools can get together to improve and also to make critical language teacher education possible. [...] In this research journey where we want to discuss this, how can university and schools get together horizontally, not hierarchically, but rather horizontally, in order to think and do language teacher education? [...] When the university does the language teacher education alone, I mean from a castle, we have lots of problems. So, the more, the closer, the tighter the bonds between university and school, the more democratic, with social justice, and dialogic language teacher education we can have. (Professora Mariana, Encontro 1, *InCurso*)

Sussekind e Coube (2020, p. 56) colocam em questão as fronteiras entre escolas, currículos e universidades e propõem “as redes de conhecimento e subjetividade como formas de navegar na pesquisa e na criação de conhecimento”. Em consonância com essa perspectiva, entendemos que, na relação universidadescola<sup>14</sup>, ambos os espaços têm caráter formativo e que os saberes ali produzidos são fundamentais para a vida. Reconhecendo o papel indispensável das professoras na realização da pesquisa, ressaltamos que a participação no *InCurso* não esteve vinculada de forma obrigatória ao estudo, mas ocorreu mediante convite, com adesão voluntária das participantes.

Considerando esses pressupostos, especialmente a valorização das múltiplas vozes, experiências e contextos que constituem a produção de conhecimento, a pesquisa foi delineada a partir de uma abordagem qualitativa, que admite a utilização de diferentes métodos e instrumentos. Nesse sentido, Denzin e Lincoln (2006, p. 19) afirmam que “o uso de múltiplos métodos reflete uma tentativa de assegurar uma compreensão em profundidade [...]”. Ancorada nesses fundamentos, apresento, a seguir, os instrumentos de apoio que deram forma ao material empírico e que, articulados ao referencial teórico, sustentam o texto da presente pesquisa:

- Transcrição das falas/participações nos Encontros;
- Diário reflexivo da pesquisadora;
- Conversas entre as professoras proponentes do *InCurso*;
- Respostas das professoras em atividades orais durante o encontro síncrono;
- Exercícios/atividades assíncronas atribuídas e postadas em pasta no drive
- Imagens/desenhos escolhidos pelas professoras nas atividades propostas

---

<sup>14</sup> Conforme Sussekind e Coube (2020, p. 55) a ideia de juntar palavras é uma das formas de ressignificar binarismos, de questionar relações entre a parte e o todo, bem como as separações binárias e hierárquicas e de transgredir a linguagem do colonizador. É uma tentativa de “guardar as costuras cotidianas que são produzidas como inexistentes quando separamos a teoria da prática”

- Atividade final: considerações das professoras

Comparo os instrumentos de apoio a fios de uma tecelagem. Ao serem entrelaçados, deram forma à tessitura que agora apresento: uma composição mista, um fazer que cruza ideias, fatos e fragmentos de vida. Nesse movimento de entrelaçar, as vivências compartilhadas no *InCurso* foram sendo tecidas junto às minhas próprias reflexões, aos sentimentos e memórias despertados pelos depoimentos e interações com as professoras que embarcaram nessa jornada.

A transcrição das interações no *InCurso* foi revisada. Tal procedimento foi adotado para que as incorreções gramaticais evidenciadas não retirassem o potencial de sentido da fala e dificultassem a compreensão do/a leitor/a. Os aspectos das falas e relatos escritos das professoras que chamaram a atenção receberam um grifo (negrito) e foram agrupados conforme a similaridade dos assuntos.

A transcrição das falas obtidas nas gravações foi operacionalizada com o recurso da inteligência artificial<sup>15</sup>. Optei pela modalidade de transcrição editada com a remoção dos excessos dos marcadores de fala, também chamados de vocalizações de hesitação. A escolha elimina repetições, vícios de linguagem e frases desnecessárias, tornando o texto mais conciso e legível, enquanto mantém a precisão do conteúdo.

As atividades assíncronas que compuseram o total da carga horária do *InCurso* foram atribuídas para a realização em momento posterior aos Encontros e foram retomadas para discussão e reflexão nos momentos síncronos. Elas foram elaboradas a partir das sugestões de temas de interesse das professoras na dinâmica detalhada na subseção 4.4 a partir dos seguintes textos e tarefas:

Quadro 2 - Atividade assíncrona 2 do *InCurso*

ATIVIDADE	DESCRIÇÃO
Atividade 1	Atividade assíncrona (estudo dirigido) a partir do texto: MENEZES DE SOUZA, L.M. <b>Educação Linguística: repensando os conceitos de língua e linguagem</b> . In: Ferraz, D. de M.; Karachi-Furlan, C.J. (Org.). <i>Bate-papo com educadores linguísticos: letramento, formação docente e criticidade</i> . São Paulo: Pimenta Cultural, (p. 244-258), 2019.

<sup>15</sup> Utilizei a inteligência artificial Gemini na função de transcrição do áudio. Após a transcrição, realizei a conferência.

Atividade 2	Tarefas multimodais a partir do texto: JORDÃO, Clarissa Menezes. <b>Pedagogia de projetos e língua inglesa</b> . In: EL KADRI, Michele Salles; PASSONI, Taise Pinetti; GAMERO, Raquel (Orgs.). <i>Tendências contemporâneas para o ensino de língua inglesa: propostas didáticas para a educação básica</i> . Campinas: Pontes, (p. 17 a 50), 2014.
Atividade 3	Elaboração de uma apresentação pessoal (slide, canva, google presentation, etc) sobre a escola, os alunos, estratégias pedagógicas e desafios; e levantamento com os alunos de temas de investigação para elaboração de projetos pedagógicos críticos.
Atividade 4	Análise de um exercício elaborado a partir de uma propaganda ( <i>advertisement</i> ) na perspectiva do letramento crítico para ser realizada por alunos/as. Texto base: JORDÃO, Clarissa Menezes. <b>As Lentes do Discurso: Letramento e Críticidade no Mundo Digital</b> . Trab. Ling. Aplic., Campinas, ( pp.19-29), Jan./Jun. 2007

Fonte: autoria própria, 2025

Nos Encontros síncronos foram realizadas as seguintes atividades descritas no quadro 3:

Quadro 3 - Cronograma das aulas e assuntos do *InCurso*

ENCONTROS	DATA DO ENCONTRO	TÓPICOS / TEXTOS / DINÂMICAS
Encontro 1	03/04/2025	Tema: Boas vindas e Apresentações pessoais Atividades: - <i>How do people see you (us) as an English teacher?</i> - Poema no padlet
Encontro 2	10/04/2025	Tema: <i>What is English for me?</i> Texto embasador: <i>Taking a ride on the linguistic "trem" a personal narrative</i> . Atividades: - <i>What is English to me depicted in an image?</i> - Compartilhamento pelo convidado Iury Aragonez:
Encontro 3	08/05/2025	Tema: Educação linguística Texto embasador: Educação linguística: repensando os conceitos de língua e linguagem de Menezes de Souza Atividades: - Jogo de Kahoot para explorar o texto - Brainstorm: sobre quais assuntos queremos refletir no <i>InCurso?</i>

Encontro 4	15/05/2025	Tema: Engajamento Texto embaador: trechos do livro <i>Pedagogia do oprimido</i> de Paulo Freire Atividades: - <i>Critical Project-based English education (step-by-step)</i> - Apresentação do projeto <i>Choosing a career/2022</i> (CEMPF)
Encontro 5	22/05/2025	Tema: Engajamento Texto embaador: <i>Pedagogia de Projetos e Língua Inglesa</i> de Clarissa Jordão Atividades: - Jogo Baamboozle - Mentimeter - Apresentação do projeto <i>Choosing a career/2024</i>
Encontro 6	29/05/2025	Tema: Coletividade Atividade: - Apresentação da atividade/tarefa pelas professoras
Encontro 7	05/06/2025	Tema: Letramento crítico Atividades: - <i>Spark of hope</i> - Dinâmica: <i>finding what we have in common</i> <i>Homework</i> : Atribuição tarefa assíncrona 4: <i>Activity: advertisement for Mother's Day</i>
Encontro 8	12/06/2025	Tema: Letramento crítico com correção da atividade Atividades: - Dinâmica <i>Resignify</i> - Apresentação do projeto crítico <i>Beauty Standard</i>
Encontro 9	26/06/2025	Tema: Coletividade Texto embaador: <i>Formação não rima com solidão</i> texto de José Pacheco Atividades: - Apresentação da tarefa final
Encontro 10	03/07/2025	Tema: Decolonialidade Texto embaador: <i>Por uma postura decolonial na formação docente e na educação linguística: conversa com Tânia Rezende</i> Atividades: - Apresentação da tarefa final - Apresentação do Projeto <i>Beauty Standard</i>

### 3.4. Considerações éticas

A Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde representou um marco ao reconhecer as especificidades das Ciências Humanas e Sociais e de seus métodos de pesquisa com seres humanos. Para garantir a proteção dos participantes, o Artigo 15 da resolução estabelece:

[...]o Registro do consentimento livre e esclarecido do participante ou de seu responsável legal em forma escrita, sonora, imagética ou outras que atendam às características da pesquisa e dos participantes, devendo conter informações em linguagem clara e de fácil entendimento para o suficiente esclarecimento sobre a pesquisa. (Minayo, 2021, p. 526)

A presente pesquisa é um subprojeto ligado ao projeto de pesquisa do tipo guarda-chuva intitulado “Perspectivas críticas e decoloniais na relação universidade-escola para a educação linguística e formação de professores/as de línguas” (CAAE 85861824.9.0000.5540), coordenado pela professora Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade, orientadora deste trabalho. Número do parecer de aprovação do CEP/UnB: 7.389.284. Os participantes do *InCurso* foram informados sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, cujo modelo consta na seção de apêndices e foi assinado por catorze professores/as.

#### 4. OS CAMINHOS PERCORRIDOS NO *InCurso*

"O mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando" (Guimarães Rosa)

Considero a escrita da presente dissertação como uma das etapas mais desafiadoras dessa longa jornada de realização do mestrado, à qual tenho me dedicado nos últimos dois anos. No contexto da dissertação, chegamos a uma fase igualmente relevante, para a qual todos os preparativos convergiram: a pesquisa em si, a realização de um *InCurso* Crítico e Coletivo com Educadoras de Inglês. Enquanto o *InCurso* estava acontecendo, fui fazendo diários reflexivos dos Encontros e ao final deles, revi as gravações, retomei as anotações, fiz acréscimos e ampliei as reflexões. A partir desse material, somado a outros aos quais detalharei adiante, busco responder às perguntas da pesquisa.

Levando em consideração que o percurso do nosso *InCurso* foi feito em sua maioria por professoras, passo a adotar, sempre que me referir ao ambiente dos Encontros, o gênero feminino. Desejei fazer uma escrita narrativa obedecendo a sequência dos encontros (do 1º ao 10º), entretanto, os temas recorrentes foram agrupados por tópicos para evitar a repetição do assunto. Apresento no quadro 4, a tabela com os dados das participantes da pesquisa, em ordem alfabética, e esclareço que três decidiram utilizar o próprio nome e as demais escolheram para si um pseudônimo.

Quadro 4 – Principais dados das participantes do *InCurso*

NOME	CURSO DE GRADUAÇÃO	ATUAL SEGMENTO DE ATUAÇÃO DOCENTE	TEMPO DE DOCÊNCIA EM INGLÊS	IDADE	CONCLUIU O <i>InCurso</i> ?	PRESENÇA NOS ENCONTROS
Aluna 1	Letras Inglês	EF - Anos Finais e Ensino Médio	10 anos	32	<b>Sim</b>	<b>9</b>
Ana	Língua Inglesa e Respectiva	Ensino Médio	1 ano	25	<b>Sim</b>	<b>8</b>

	Literatura (licenciatura)					
ANA <sup>16</sup>	Letras Português/In glês	CIL	16 anos	38	<b>Sim</b>	<b>9</b>
Carolina	Letras Inglês	Ensino Infantil	1 ano	39	Não	2
Cerqueira	Letras Português/In glês	Ensino Fundamental - anos finais	13 anos	39	Não	3
Helena	Letras Português/In glês	Ensino Fundamental - anos finais	14 anos	36	<b>Sim</b>	<b>3</b>
Leti	Letras Português/In glês	Ensino Fundamental - anos finais	8 anos	28	Não	4
Luiz	Letras Inglês	Ensino Fundamental - anos finais	1 ano	26	Não	2
Mary	Letras Inglês	EF- Anos Iniciais e Finais, Cursos livres privados	13 anos	31	<b>Sim</b>	<b>9</b>
Nara	Letras Inglês	Ensino Médio	6 anos	31	Não	4
Oliveira	Letras Português/In glês	Está concluindo a graduação	-	24	<b>Sim</b>	<b>7</b>
Raquel	Letras Português/In glês	Ensino Fundamental e Médio - EAD	2 anos	44	Não	4

<sup>16</sup> Mantive a escrita do nome em letra maiúscula porque foi assim que a professora escreveu no TCLE e também para fazer uma distinção com outra professora que também escolheu o nome Ana.

Regina	Letras Português	EJA	6 meses	53	Não	3
Sarah	Letras	CIL	30 anos	?	Não	2
Serina	Letras Inglês	Ensino Fundamental - anos iniciais	1 ano (estágio)	24	<b>Sim</b>	<b>5</b>

Fonte: autoria própria, 2025

#### 4.1. Percepções sobre o “ser professor”

Começamos a preparar o material para o primeiro Encontro tendo em mente palavras como: acolhimento, interação, ambientação, apresentação pessoal, convite para fazer parte. Naquele momento de contato inicial com as professoras, (primeiro dos dez encontros planejados), nossa intenção era tornar o ambiente o mais acolhedor possível. Entrei na sala virtual sem ter ideia de quem estaria do outro lado. Quando todas entraram e se apresentaram, constatei que eu só conhecia uma professora. Ela havia feito o estágio supervisionado na escola onde eu atuava antes de entrar no programa do mestrado.

Nesse ponto da caminhada, julgo importante fazer uma parada para a reflexão sobre esse primeiro encontro, de como cheguei para esse contato inicial, de como estavam as minhas emoções para o começo de uma jornada muito importante. Oliveira (2017, p. 70) afirma que “uma boa educação e um bom aprendizado humano pressupõem o desenvolvimento de emoções, já que não se pode separar intelecto de afeto para a compreensão completa da vida.” Isso posto, confesso que eu não estava muito segura da ideia de oferecer um “curso” para professoras com o objetivo de debater assuntos, ainda que, reconhecidamente importantes.

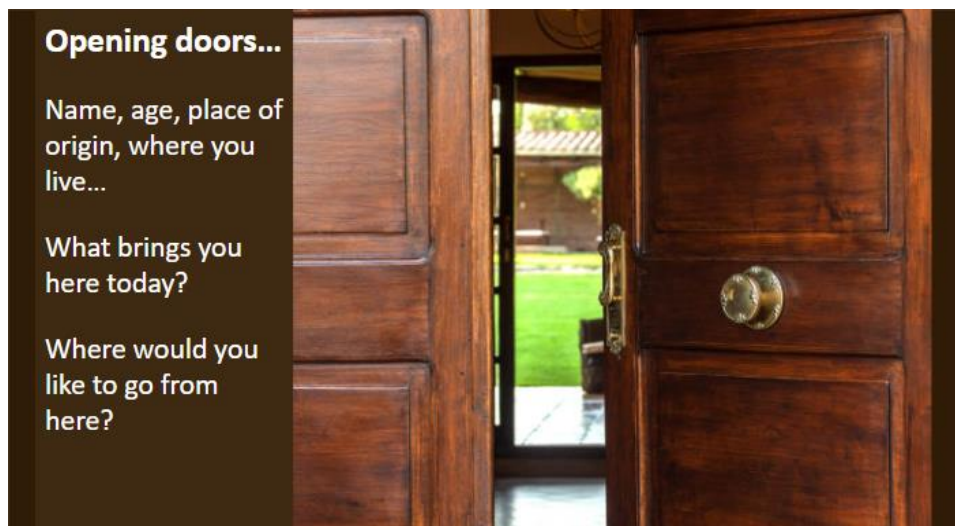
Quais eram os motivos da minha hesitação inicial? Creio que se tratava de um emaranhado de sentimentos, entre eles o enfrentamento do novo e do desconhecido, certa dose de imprevisibilidade, o receio de um elevado índice de desistência dos participantes. Ainda assim, algo se mantinha muito claro: a noção da relevância da pesquisa, a certeza (ancorada em minha vivência em sala de aula) de que a interação é produtiva, bem como a beleza desafiadora do novo e do desconhecido. Como compreender essa aparente contradição? Um mesmo fato, a gestação de um curso, produzia em mim estranhamento e hesitação, mas também animação e encorajamento. Miller (2021, p. 30) explica que somos seres incompletos, marcados por

“vislumbres de contradições, disjunções e ambivalências”. Para a autora, “os indivíduos enfrentam o incompleto e o todo inacabado de suas ações, seus conhecimentos, seus ‘eus’ e suas vidas”.

No primeiro Encontro (e nos três seguintes), minhas percepções estavam nubladas pela preocupação excessiva e tudo parecia pesado: sentia um distanciamento das participantes, o ambiente virtual<sup>17</sup> parecia bloquear a interação, as minhas emoções tumultuavam os pensamentos dificultando a articulação no idioma. Entretanto, a persistência - meu lema é: desistir jamais! - E a orientação e suporte da professora orientadora, sempre pensando em ações que propiciariam um ambiente de acolhimento e escuta nos Encontros, fizeram com que eu terminasse o primeiro encontro mais animada com a pesquisa.

Abrimos uma rodada de apresentações pessoais, oportunidade para as participantes se expressarem sobre suas motivações e interesses e, como sugestão, mostramos a imagem da figura 2 para guiar as falas:

Figura 2 - Slide elaborado pelas professoras proponentes para o Encontro 1 do *InCurso*



Fonte: arquivo pessoal com imagem do site [unsplash.com](https://unsplash.com)

As respostas para a pergunta “*What brings you here today*” foram oportunas para um descortinar dos interesses das professoras e apontavam para os motivos de estarem iniciando

---

<sup>17</sup> O recurso da modalidade virtual (online) para a realização de cursos é muito vantajoso no sentido de favorecer a participação de pessoas que residem em localidades distantes de onde o curso está sendo ofertado. Em contrapartida, também há desvantagem, como as interrupções na transmissão devido a alguma falha da internet. No *InCurso*, tivemos algumas intercorrências como instabilidades no sinal da internet que resultava em cortes nas falas, travamento e desconexão repentina do participante.

um percurso no *InCurso*. A seguir, apresento, no Quadro 5 um resumo das respostas e esclareço que foram agrupadas por assunto de acordo com o registro obtido, a partir da fala das professoras:

Quadro 5 - Respostas para a pergunta: *What brings you here today?*

<i>What brings you here today?</i>
Compartilhar material para trabalhar em sala de aula
Aprender mais sobre ensino crítico de línguas
Receber ajuda e também ajudar a pensar em estratégias para prender a atenção de alunos, em particular, de crianças
Manter contato com professoras de inglês, compartilhando e aprendendo, conhecendo os desafios diários
Um desejo de ouvir outras professoras compartilhando novas ideias para planejamento de aulas criativas, interessantes e que engajem mais os alunos.
Aprender mais para melhorar as aulas destinadas ao público adolescente do pós-pandemia, para engajá-los.
Um desejo de superar a síndrome do impostor que resulta em falta de confiança e sensação de incompetência em dar aulas de inglês.

Fonte: autoria própria, 2025

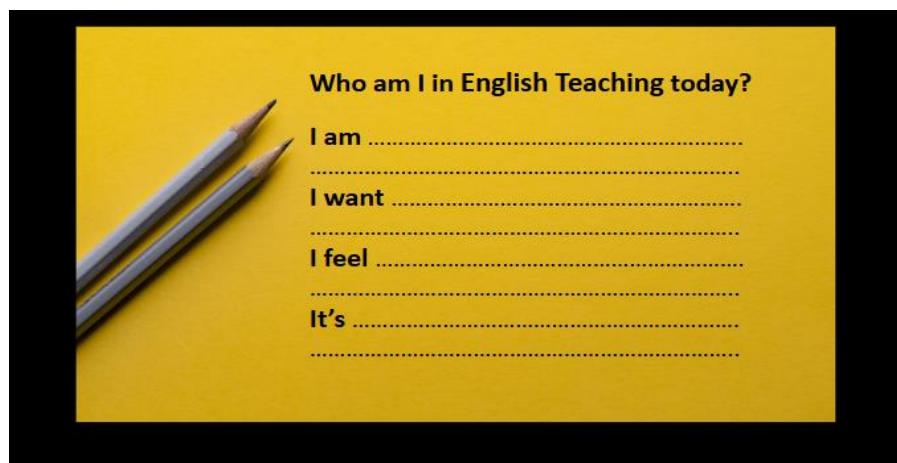
Inspirada por Freire (1989) sobre a indissociação da leitura do mundo e a leitura da palavra, passo a compreender o que foi escrito/falado pelas professoras e o que escrevo em relação às vivências no *InCurso* sob a perspectiva da “palavramundo” de Freire. Em sua obra “A importância do ato de ler” (1989), encontramos narrativas que apontam para o entrelaçamento entre vida pessoal, educacional e profissional do educador que nos envolve em seus relatos sobre a infância e em reflexões por ele elaboradas que dão sentido à sua busca da compreensão do ato de ler o mundo em que ele se movia:

Ao ensaiar escrever sobre a importância do ato de ler, eu me senti levado - e até gostosamente - a “reler” momentos fundamentais de minha prática, guardados na memória, desde as experiências mais remotas de minha infância, de minha adolescência, de minha mocidade, em que a compreensão crítica da importância do ato de ler se veio em mim constituindo. (Freire, 1989, p. 9)

A partir da célebre afirmação de Freire (1989) de que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, somos levadas a compreender que o ato de ler não se restringe à decodificação de signos linguísticos, mas se ancora, antes, na interpretação crítica das experiências vividas, das relações sociais e das condições históricas que constituem o cotidiano dos sujeitos. É somente após essa leitura primeira do mundo que a leitura da palavra ganha sentido, tornando-se um exercício de significação situado e comprometido com a realidade. Nessa perspectiva, a compreensão do contexto e da comunidade, com suas inquietações, demandas e modos de existir, constitui o ponto de partida desta pesquisa. É a partir dessa escuta atenta e dessa leitura do mundo compartilhada que se desenvolvem, no âmbito do *InCurso*, as palavras e os temas geradores, os quais orientam os encontros e estruturam os processos de diálogo, reflexão e pronúncia crítica que se constroem coletivamente ao longo do percurso formativo.

Como parte das atividades planejadas para o primeiro encontro, com a intenção de oportunizar e auxiliar na partilha, pedimos para que as participantes compartilhassem (em forma de poema se preferissem) um pouco de suas percepções identitárias por meio da resposta à pergunta: Quem eu sou como professora de inglês hoje? E as indicações para completarem: Eu sou...; Eu quero...; Eu sinto...; Isso é...; conforme Figura 3:

Figura 3 - Slide elaborado pelas professoras proponentes para o Encontro 1 do *InCurso*



Orientamos as professoras a postarem suas escritas em um *padlet* criado para a tarefa, foi franqueada a leitura e algumas participantes leram e comentaram suas produções durante o primeiro encontro. A atividade se revelou muito oportuna, pois por meio da escrita, as professoras compartilharam seus sentimentos, como será demonstrado na transcrição abaixo, na composição feita por elas a partir da frase *I feel...*:

“I feel that I am not a good teacher. It 's frustrating. ” (Professora Raquel, Encontro 1, *InCurso*)

“I feel anxious sometimes because it's hard to prepare for an engaging class.” (Professor Luis, Encontro 1, *InCurso*)

“I feel I can't make my students motivated anymore.” (Professora Helena, Encontro 1, *InCurso*)

“I feel confused about planning my classes. ” (Professora ANA, Encontro 1, *InCurso*)

“I feel happy but at the same time anxious, sometimes hopeful but also afraid.” (Professora Ana, Encontro 1, *InCurso*)

“I don't want to feel frustrated. It's hard to keep up excited with English classes someday.” (Professora Cerqueira, Encontro 1, *InCurso*)

“I feel that (the) work is very hard...” (Professora Nara, Encontro 1, *InCurso*)

Nas falas das professoras, identifico as palavras *frustração*, *ansiedade* e a *dificuldade de planejar aulas engajadoras*. A leitura desses enunciados me conduz à palavra-mundo *solidão*, termo que tem emergido de forma recorrente em conversas com professoras e que se constitui como uma chave interpretativa desta pesquisa. A partir dessa enunciação, passo a compreender os demais sentimentos presentes nos depoimentos não como experiências isoladas, mas como manifestações inter-relacionadas de um fazer docente atravessado pela solidão. Desse modo, estabeleço uma correlação entre esses termos e a palavra-mundo *solidão*, entendendo-a como um eixo organizador que confere sentido às inquietações expressas pelas professoras.

Importante esclarecer que a atividade foi planejada para permitir uma apresentação pessoal, um espaço para falar de si. Foi destinado um tempo para que as professoras

escrevessem seus “poemas” e, quando todas finalizaram, abrimos para a leitura e compartilhamento, dinâmica que aponta para a autenticidade dos depoimentos.

Em uma pesquisa sobre professores/as de língua inglesa participantes de um projeto de formação continuada em uma universidade federal de Minas Gerais, Reis (2018) argumenta que a busca pelos cursos ofertados vai além da atualização didático-pedagógica e do desenvolvimento linguístico. Para esses docentes, a formação continuada oferece um espaço de responsabilização, no qual podem questionar suas práticas, elaborar angústias e enfrentar a solidão que frequentemente marca o trabalho docente. A autora reforça que muitas vezes o sentimento de isolamento, intensificado pela falta de espaços para discutir incertezas sobre a língua e a metodologia, leva o/a professor/a a ingressar na formação continuada.

Reis (2018, p. 373) afirma que “isolado em sua prática cotidiana, o professor é levado a crer, muitas vezes, que está sozinho em seus desafios, reflexões, acertos ou angústias.” Creio que, de alguma maneira, identificamos essa percepção na escrita das professoras na atividade proposta no primeiro encontro. Em um ensaio teórico no qual defendem uma formação de professores/as em perspectiva colaborativa, a partir do entrelaçamento de estudos desenvolvidos nas áreas de formação de professores, currículo e didática, Toledo e Vasconcelos (2023) oferecem contribuições para uma formação docente sustentada pela colaboração e reforçam o entendimento de Freire (2016) de que não se faz educação no isolamento e no individualismo.

Toledo e Vasconcelos (2023), apoiadas em Diniz-Pereira (2015), esclarecem que, embora a docência seja uma profissão fundada nas relações humanas, ela historicamente construiu culturas profissionais marcadas pelo individualismo, pelo isolamento e pela crença na autossuficiência docente. Segundo o autor, esse individualismo constitui uma das características mais persistentes da identidade docente no Brasil e em outros países. Tal lógica é reforçada por múltiplos fatores articulados entre si: pela organização do trabalho em salas de aula isoladas; pela ausência de uma identidade profissional compartilhada; por discursos sociais que atribuem à docência um caráter vocacional e heroico; por modelos de formação baseados em práticas individuais e expositivas; e por carreiras docentes fragilizadas, estruturadas em condições precárias, atravessadas pela meritocracia e sustentadas por concepções equivocadas de reflexão entendida como um processo estritamente individual.

Vivencio a solidão e o isolamento também na minha prática docente, nas rotinas ordinárias da escola, no entrar e sair dos anos letivos (segmentados pelos bimestres que marcam ciclos e que também trazem os prazos e as pressões sobre as professoras). Trabalhando em uma escola de ensino médio, com apenas duas professoras de inglês, sendo que cada uma exercia regência em um turno, não havia possibilidade de encontros para planejar conjuntamente e nem mesmo para desenvolver projetos coletivos. As tentativas de construir projetos com professoras de outras áreas (trabalho interdisciplinar) frequentemente esbarram no individualismo e dificuldade da colega em “parar o próprio conteúdo” para uma tentativa de trabalho conjunto.

Em sua tese de doutorado, Cericato (2010) investiga os sentidos atribuídos à profissão docente a partir do acompanhamento de professoras do ensino médio, com diferentes tempos de carreira, em uma escola pública paulista. O estudo revela que esses sentidos ora são singulares, ora compartilham elementos comuns, entre os quais se destacam a ausência de práticas colaborativas e a predominância do trabalho docente realizado de forma isolada. Na seção “cultura do isolamento”, a autora analisa os depoimentos das professoras e evidencia a fragilidade da noção de interdependência no contexto escolar, onde o trabalho é entendido como a soma de funções individuais, desde que as aulas sejam realizadas, desconsiderando o caráter interativo, dialógico e cooperativo da docência.

Além disso, Cericato (2010) identifica que a atuação isolada das professoras é atravessada por medos diversos, como o receio de se engajar em projetos bem-sucedidos e, com isso, se destacar dos colegas, o temor de parecer incompetente ao solicitar ajuda e a resistência a modificar práticas reiteradas ao longo dos anos, mesmo quando estas se mostram pouco eficazes. A autora aponta, ainda, para a presença de uma cultura individualista, associada a valores do liberalismo, que é perpetuada pela própria organização escolar, a qual não cria espaços, tempos ou condições para o trabalho coletivo e, ao contrário, mantém seus diferentes setores (docentes, gestão e servidores) atuando de forma fragmentada e isolada.

Grande parte dos trabalhos que discorrem sobre o individualismo, o isolamento e a solidão docente, desenvolvem argumentos e demonstram exemplos de como a colaboração e a coletividade - temas sobre os quais trataremos adiante - devem ser parte constitutiva da cultura profissional docente e como tal fato pode contribuir para o fortalecimento da autonomia da classe e para uma educação humanizadora.

## 4.2. *How are you, really?*

Nesta seção discorro sobre algumas atividades que foram planejadas para que as professoras pudessem compartilhar como estavam se sentindo, como estavam suas emoções, o que estava acontecendo na comunidade escolar na qual estavam inseridas e como estava a dinâmica das aulas com seus/suas alunos/as no período de realização do *InCurso*. Essas atividades do tipo “*open up your hearts*” foram desenvolvidas no início dos Encontros.

Começamos o Encontro 2 com a imagem da figura 4 abaixo, introduzindo a pergunta: *How are you, really?* Incentivamos as professoras a falarem como estavam se sentindo “de verdade”, como elas tinham chegado para nosso segundo Encontro. Após os primeiros minutos de um silêncio, aquele silêncio que começa a incomodar - e não deveria, pois precisamos aprender a apreciar o silêncio de quem está refletindo, as professoras foram falando, uma após outra intercaladas pelos nossos comentários de agradecimento.

Reproduzo os diálogos abaixo e relembro que foram resumidos e as marcações de oralidade suprimidas sem alteração, entretanto, do teor do conteúdo:

Figura 4 - Slide elaborado pelas professoras proponentes para o Encontro 2 do *InCurso*



Fonte: Fonte: arquivo pessoal com imagem do site unsplash.com

I'm really good. I'm healthy, everybody in my family is healthy, so that everything is ok! (Professora ANA, Encontro 2, *InCurso*)

I'm gonna be sincere here. **I am overwhelmed, and extremely tired**, but fine. I am going to the exam week at my job, and it has been very, very tiresome, but I'm living. (Professora Mary, Encontro 2, *InCurso*)

I'm so excited because I feel that I can go to the end of this course, and for me now it's hard to speak in English and I have to put in my mind how to speak English, but beside this, everything is ok. (Professora Regina, Encontro 2, *InCurso*, grifos meus)

I'm teaching in two schools nowadays with two subjects: Portuguese and English and now I'm in trouble in one of the schools to have this time free (out of school) to the *InCurso* and today **I'm stressed** because they don't allow me to be at home, in a quiet place, that is better to focus to the class. Instead of that, I have to stay at school in a room full of teachers talking and kids around, so today I'm a bit stressed, but anyway... It's part of the process. (Professora Cerqueira, Encontro 2, *InCurso*)

**I'm really tired** today because in my school, we are in a week exams (prova interdisciplinar) and I have to make questions and prepare all the activities and exercises for the students, so I'm so tired. (Professora Leti, Encontro 2, *InCurso*, grifos meus)

**I feel the same, this week I have to do all the tests for the next week and I'm too tired for this**, I feel that I can't think any more about anything. Actually I'm having a tough moment because we are having problems with some students' behavior. **It's hard because we want to teach them, we want to talk about important things and they just don't want to pay attention.** Today, in the morning we had problems and it was terrible. Even though my last class was amazing, sometimes I don't feel motivated. Last month was really hard for me, but sometimes students come to me and say something good about my classes and I come back and feel motivated again, but the situation in my school is complicated. (Professora Ana, Encontro 2, *InCurso*, grifos meus)

Hi there! Maybe it is the reality of everybody here. We are going to the final of the first bimester at all schools and the exams are reality. I worked until 10 pm because we are applying tests. **Today is the third day, so it's hard. But I think that in the course is a moment that I breathe.** (Professora Raquel, Encontro 2, *InCurso*, grifos meus)

Abrir esse espaço para o compartilhamento dos sentimentos foi uma forma de valorizar os aspectos pessoais e subjetivos das docentes, uma vez que as relações sociais estão permeadas por emoções e, portanto, possuem também um caráter afetivo. Pedro (2019, p. 180) ressalta “a importância de haver momentos na docência para a partilha entre colegas de profissão, com mediação e orientação adequadas, visando contribuir com o processo de transformação e construção da identidade profissional”. Dessa forma, compreendo que o compartilhamento das emoções e das situações vividas pelas professoras foi uma forma de criar laços entre o grupo e também de promover um sentimento de pertencimento que atribuem “novos sentidos ao ser e estar na profissão docente.” (Pedro, 2019, p. 182).

Os depoimentos das professoras, conforme evidenciam os trechos destacados, reiteram o cansaço docente, que, associado a outros fatores estruturais, intensifica a crise de escassez de

professores. Segundo o Relatório Global sobre Professores (2025), da Unesco, os docentes ocupam posição central nos sistemas educacionais, sendo fundamentais para a promoção de uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, além de assegurar oportunidades de aprendizagem ao longo da vida. Contudo, o documento destaca a existência de carências persistentes e crescentes de professores em escala global, intensificadas pelo abandono da profissão e pela insuficiência de políticas de formação e apoio profissional, além de condições de trabalho precárias, baixos salários, financiamento inadequado e contextos de crise. Nesse contexto, destaco a questão do cansaço evidenciado no seguinte trecho do mesmo documento (UNESCO, 2025, p. 149): “O Relatório examina as terríveis consequências dessas carências, incluindo o aumento da carga de trabalho e a diminuição do bem-estar, o desânimo dos futuros educadores [...]”

Nesse cenário, o cansaço surge como uma categoria que demanda atenção e problematização, dado seu impacto direto sobre o contexto educacional. Em sua obra “Sociedade do Cansaço”, Byung-Chul Han (2017, p. 70) afirma que “a sociedade do desempenho e a sociedade ativa geram um cansaço e esgotamento excessivo”. Ao retomar a distinção entre a sociedade disciplinar, analisada por Foucault, e a sociedade contemporânea, o autor argumenta que, se antes predominavam a obediência, a proibição e a coerção, hoje vigora um regime marcado pelo desempenho e pelo excesso de positividade. Nesse modelo, desaparecem as imposições normativas diretas e emergem discursos centrados no projeto, na iniciativa e na motivação, deslocando para o próprio sujeito a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso, o que aprofunda as experiências de desgaste e esgotamento.

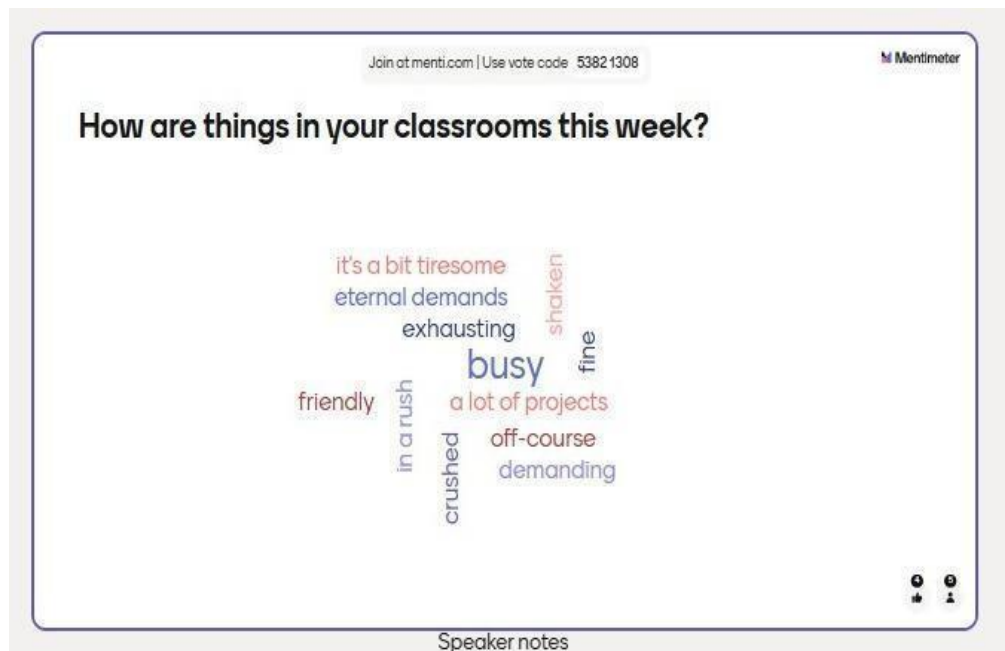
À luz das proposições apresentadas na referida obra (Byung-Chul Han, 2017), Sousa e Teles (2021) analisam as implicações desse modelo social para o contexto educacional. Os autores evidenciam que o cansaço contemporâneo não decorre mais de uma lógica disciplinar baseada na coerção externa, mas de um regime de desempenho e positividade excessiva, no qual o sujeito se auto explora em nome da produtividade e da excelência. No campo educacional, essa dinâmica se manifesta de forma intensa no trabalho docente, especialmente no contexto pós-pandêmico. Os professores são constantemente convocados a reinventar suas práticas, dominar novas tecnologias, manter o engajamento dos estudantes e responder a múltiplas demandas institucionais e familiares, muitas vezes sem condições materiais, formativas ou emocionais adequadas. Inseridos nessa lógica, tornam-se sujeitos do “poder fazer tudo”, responsabilizando-se individualmente pelos limites e fracassos do processo educativo, o que intensifica sentimentos de insuficiência, frustração e desgaste emocional.

Sousa e Teles (2021) demonstram que esse contexto resulta em um esgotamento profundo do trabalho docente, aproximando-se do que Byung-Chul Han (2017) denomina como doenças neuronais da sociedade do desempenho, entre elas a depressão e a síndrome de *burnout*. A ampliação da jornada de trabalho, o uso intensivo de tecnologias digitais, a diluição das fronteiras entre vida profissional e pessoal e a baixa efetividade percebida das ações pedagógicas contribuem para um cansaço crônico que esvazia o sentido do trabalho. Assim, o/a docente aparece como uma figura emblemática da sociedade do cansaço: alguém que, ao tentar corresponder às exigências de desempenho ilimitado e adaptação contínua, acaba por adoecer, revelando os limites de um modelo educacional e social que naturaliza a sobrecarga e invisibiliza a necessidade de pausas, contemplação e cuidado coletivo.

O relato da professora Raquel mostra, de modo sensível, a materialidade desse cansaço: jornadas que se estendem até as 22 horas em período de aplicação de provas, dias de intensa demanda e a sensação de exaustão ao final do bimestre. Ainda assim, ao afirmar que “*the course is the moment that I breathe*”, a docente faz menção à força do coletivo como espaço para interromper a frenética performance. O *InCurso* surge, portanto, como um intervalo efetivo e afetivo no interior da sociedade do cansaço, um lugar de partilha e escuta mútua que não elimina as condições estruturais de sobrecarga, mas produz espaço de reflexão e cuidado. Nesse sentido, a experiência formativa coletiva configura-se como prática de resistência ao isolamento e à naturalização do esgotamento docente.

Iniciamos o Encontro 5 propondo espaço de escuta e de criação de novas relações. Planejamos perguntas para serem respondidas no *Mentimeter* (ferramenta online para apresentações interativas para respostas em tempo real). As respostas das professoras foram organizadas em uma nuvem de palavras, um recurso da própria plataforma. A primeira pergunta, *How are things in your classrooms this week?*, foi feita na modalidade nuvem de respostas. As professoras inseriram uma palavra ou frase curta, e a palavra mais frequente apareceu maior no resultado final.

Figura 5 - Nuvem de palavras feita no *Mentimeter* no Encontro 5



Fonte: arquivo pessoal, 2025

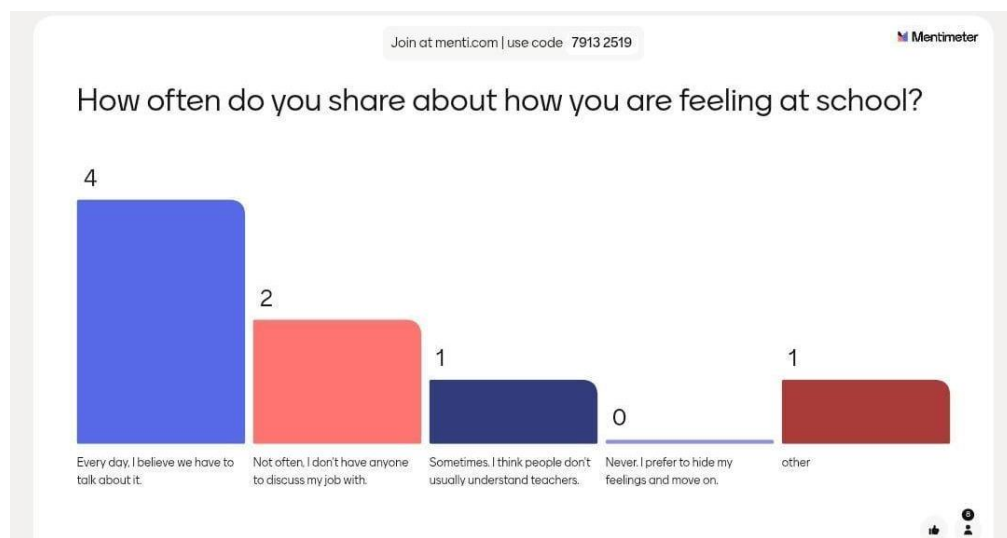
Ao serem convidadas a comentar as respostas e ampliar a discussão, as professoras explicitaram os sentidos que cada palavra ou expressão assumia em seus contextos pessoais. Observamos a recorrência de termos que dialogam com os depoimentos produzidos na atividade “*How are you, really?*”, realizada no Encontro 2 (Figura 4). A dinâmica, realizada na plataforma *Mentimeter*, permitiu a participação anônima; solicitamos que cada professora escolhesse uma palavra que a representasse, desde que não fosse aquela inicialmente registrada por ela. A partir desse levantamento, identificamos os seguintes termos: *tiresome*, *exhausting*, *demanding*, *eternal demands* e *shaken*.

As professoras comentaram o quanto a rotina escolar é desgastante no tocante às tarefas que se repetem e que parecem não ter fim e como as demandas em excesso sugam as energias e trazem desânimo. Interpreto tais sentimentos como uma resposta aos muitos desafios que nós professoras enfrentamos em sala, somadas às pressões por resultados, à responsabilização por eventual fracasso e ao não reconhecimento quando as coisas vão bem. Essa situação também é tratada no Relatório Global sobre os Professores (UNESCO, 2025), que aponta como a combinação entre recursos inadequados, salas superlotadas e carga de trabalho excessiva contribui para o aumento do cansaço, estresse e, em muitos casos, para o abandono da profissão. O documento destaca, ainda, que longas jornadas e acúmulo de tarefas burocráticas diminuem

a motivação e aprofundam o desgaste, cenário que dialoga diretamente com os relatos das professoras e ajuda a compreender o sentimento de exaustão que perpassa suas falas.

A segunda pergunta, *How often do you share about how you are feeling at school?*, foi feita na modalidade múltipla escolha e obtivemos as respostas demonstradas na figura 6. Esclareço que as respostas estão descritas logo abaixo da imagem.

Figura 6 - Gráfico das respostas da pergunta feita no *Mentimeter* no Encontro 5



Fonte: arquivo pessoal, 2025

- Every day. I believe we have to talk about it: 4 respostas
- Not often. I don't have anyone to discuss my job with: 2 respostas
- Sometimes. I think people don't usually understand teachers: 1 resposta
- Never. I prefer to hide my feelings and move on: 0 resposta
- Other: 1 resposta. She talks frequently, but only with a peer teacher.

As respostas das professoras indicam que, de modo geral, embora a maioria não silencie completamente suas emoções, o compartilhamento emocional no ambiente escolar mostra-se frequentemente condicionado pelo contexto institucional, pela qualidade dos relacionamentos e pela percepção de acolhimento e compreensão entre os pares. Das oito respostas analisadas, quatro apontam para a alternativa que indica a frequência diária de conversas sobre o trabalho, o que sugere uma valorização do compartilhamento, bem como sua necessidade.

Duas respostas expressaram um sentimento de isolamento, observando a ausência de alguém com quem pudessem desabafar, o que sugere possíveis lacunas no apoio entre colegas ou no ambiente escolar. Uma resposta aponta para o sentimento de que as pessoas “geralmente não entendem os professores”, sugerindo uma falta de empatia ou reconhecimento por parte de colegas ou demais pessoas que trabalham na escola.

A professora que escolheu a opção “Outro” explicou que que ela sempre compartilha seus sentimentos, mas somente com colegas de trabalho, ou seja, em um relacionamento profissional próximo, e não amplamente.

Reproduzo os seguintes depoimentos colhidos no encontro:

I choose the “other” choice, because I share a lot and every day with my teacher friends, not with other people, because I believe that the teacher friends understand better, [...] but other people it is very rare. They judge me. (Professora Mary, Encontro 5, *InCurso*)

When I talk to my family about my job and its challenges, they always tell me things like: **“your job is so easy, why are you complaining?”** You go to school, talk to kids and go back to your house, just like this”. So I get upset and sad. Even when I talk about my work with other people (not family) they also don’t understand the challenges we teachers face in the classroom. (Professora ANA, Encontro 5, *InCurso*)

Fizemos uma breve reflexão sobre a importância de termos um ambiente seguro para compartilhamento sobre nossos sentimentos relacionados à sala de aula e ao ambiente escolar e do quanto essa prática é importante para a preservação da nossa saúde física e mental. Refletimos sobre como o silenciamento em relação às dificuldades enfrentadas no ambiente escolar pode nos adoecer e reafirmamos que quanto mais unidas e disponíveis para a troca de experiências estivermos, maiores serão as possibilidades de pensar em saídas para melhorar nossas condições de trabalho e lutarmos juntas por medidas políticas, entendendo o compartilhamento como o início de uma atitude de luta.

O relato da professora ANA mostra a desvalorização social da docência, especialmente quando seu trabalho é reduzido à ideia simplista de “ir à escola, conversar com crianças e voltar para casa”. Ao ouvir que “*your job is so easy, why are you complaining?*”, percebe-se como o imaginário social ignora a complexidade pedagógica, emocional e política que envolve o ato de educar na sociedade contemporânea. Educar hoje implica em mediar conflitos, lidar com desigualdades, construir sentidos em meio a múltiplas demandas institucionais e sociais, além de enfrentar precarizações estruturais. Nesse contexto, a crise da educação no Brasil (e também

em escala global) relaciona-se diretamente com a ausência de reconhecimento do papel dos/as educadores/as e dos propósitos e fins da educação, o que também é mencionado no Relatório Global sobre os Professores (UNESCO, 2025, p. 86).

Sobre a terceira pergunta - *Why do people have some biased views about the teacher profession?*, tivemos as seguintes manifestações:

Sometimes I feel like **everyone thinks they have the right to judge our work**: parents, colleagues, even students. They say what we do or don't do, claim we don't work much, and yet **we get no real support from the government to improve our conditions**. It seems everyone believes they can say something about our careers and how things go. (Professora Sarah, Encontro 5, *InCurso*, grifos meus)

I believe that many people have these **biased views about teachers** because of their own school experiences. Something bad happened with a teacher they had a long time ago. So they believe that all teachers are that way or things that they see in movies or social media, you know? Because **society** sometimes doesn't, sometimes no, most of the time, **doesn't value the teacher as much as they should**. And this can cause wrong ideas about what teachers really do. (Professora Mary, Encontro 5, *InCurso*, grifos meus)

When I ask my students about their future careers, what they want to be when they grow up, none of them ever say they want to be teachers. When I suggest it, especially becoming an English teacher, they react with surprise saying: "*Deus me livre*". **They mentioned they couldn't handle rude students or the low salary**. Hearing that makes me sad, because I truly love my profession and what I do. (Professora ANA, Encontro 5, *InCurso*, grifos meus)

I believe my students think this way because they notice our **working conditions**, or the lack of them. They often ask if I enjoy my job, what it's like to teach every day, and whether it's hard. They see when **we don't have enough resources** and start wondering about what our work is really like. So, I think their view of our profession comes partly from what they see in our bad conditions. (Professora Ana, Encontro 5, *InCurso*, grifos meus)

Os depoimentos acima, a meu ver, podem ser lidos à luz dos estudos de Martínez Pérez (2012) que analisa a autonomia docente na perspectiva histórica e crítica do conhecimento científico. Segundo o autor, as percepções de desvalorização do trabalho docente, frequentemente manifestadas pelos/as professores/as por meio da sensação de que "todos se acham no direito de julgar" sua atuação, dialogam diretamente com a crítica à perda de autonomia e ao processo de proletarianização da docência. Ao reduzir o/a docente a mero executor de orientações externas, esvazia-se o reconhecimento de sua competência profissional, de seu compromisso ético e de sua responsabilidade social. Essa deslegitimação simbólica fragiliza a

profissionalidade docente, pois desloca o/a professor/a da posição de sujeito crítico de sua prática para a de técnico subordinado a prescrições, reforçando a ideologia do profissionalismo que controla o trabalho sem garantir condições dignas para seu exercício. Nesse contexto, a autonomia deixa de ser vivida como prática coletiva e emancipatória e se converte em uma ideia abstrata, distante das reais possibilidades de ação no cotidiano escolar.

Ainda de acordo com Martínez Pérez (2012), as más condições de trabalho, expressas na precariedade da infraestrutura das escolas, na carga horária excessiva, na insuficiência salarial e no baixo investimento governamental em educação, também se apresentam como entraves à construção da autonomia docente. A ausência de políticas públicas efetivas de valorização compromete não apenas o bem-estar da classe, mas sobretudo sua possibilidade de exercer a docência como uma prática crítica, reflexiva e socialmente comprometida. A intensificação do trabalho, sem a correspondente melhoria salarial e formativa, reforça a lógica da exploração e da dependência institucional, inviabilizando a materialização da autonomia como processo coletivo.

Considerando que tais questões impactam as emoções dos/das professores/as, teço algumas considerações sobre o tema “emoções” que justificam a adoção das atividades relacionadas aos sentimentos no início dos Encontros. Oliveira (2013, p. 70) investigou, em sua tese de doutorado, como identidades profissionais são construídas na formação inicial de professores de línguas. Analisando narrativas sobre experiências de tornar-se professor, o autor identificou que cognições e emoções, moldadas por vivências pessoais e sociais ao longo da formação e da docência, atuam como elementos centrais nesse processo.

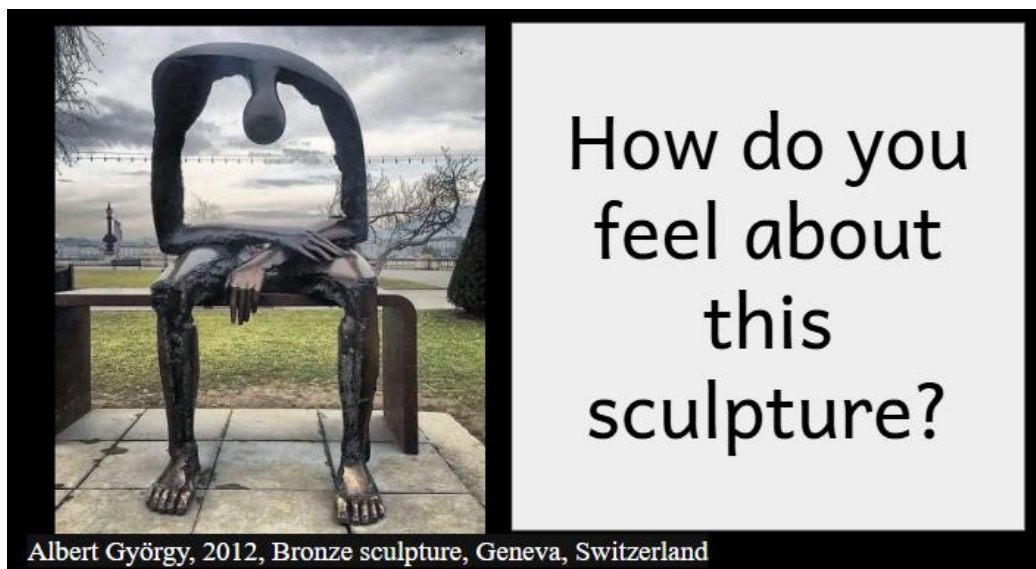
O autor argumenta que uma boa educação e um aprendizado pleno dependem do desenvolvimento das emoções, pois não é possível “separar intelecto de afeto para a compreensão completa da vida”. Com base em estudos de Damásio (2000, 2005), Barbosa (2010), Magiolino (2010), Oliveira explica que as emoções envolvem processos avaliativos mentais e podem ser classificadas de múltiplas formas. Elas são simultaneamente biológicas, sociais e históricas, integrando-se à constituição do psiquismo e das funções superiores. Assim, situam-se no centro do processo de atribuição de sentido ao mundo.

Maturana (2002) critica a visão tradicional que opõe razão e emoção, afirmando que essa separação limita a compreensão do humano. Para o autor, razão e emoção estão sempre entrelaçadas: a emoção é o motor do comportamento, enquanto a razão organiza os argumentos que usamos para justificar nossas ações. As ações, assim como os próprios argumentos, têm

origem emocional, ainda que isso nem sempre seja evidente. Ele também observa que vivemos em uma cultura que desvaloriza as emoções e ignora seu entrelaçamento com a razão, embora todo sistema racional tenha base emocional. À luz dessa perspectiva, este trabalho adota o entendimento de que dimensões pessoais e profissionais são indissociáveis, pois razão e emoção caminham juntas na vida social.

Assim sendo, abrimos o Encontro 9 com a imagem 7 abaixo e deixamos um tempo disponível para o compartilhamento das professoras:

Figura 7 - Slide elaborado pelas professoras proponentes para o Encontro 9 do *InCurso*



Fonte: arquivo pessoal com foto do site unsplash.com, 2025

Após um período de observação, a professora Mariana nos incentivou a expressar quais sentimentos a imagem despertava e como eles se relacionavam com o trabalho docente. Para análise, apresento o seguinte diálogo ocorrido no Encontro 9:

Marina: Yeah, if you had to say how you related it to our job as teachers, what would you say?

ANA: It's a kind of feeling of disappointment. And many times, as a teacher, I feel disappointed when I planned something and that thing I planned didn't work, or my students are not giving enough attention, or when the people from the school, the staff from the school, sometimes they are working against us. It's a feeling of disappointment.

Ana: I think it could be related to when you can't think about things, you can't be creative. So you think about the things you try to plan and you can't *ah...* because sometimes we feel like this. And it's hard to plan our lessons and there's a moment that you can't think about anything and you can't do anything.

It's terrible. And I think another moment, it could be when you are talking with the students and no one is listening to you, no one is paying attention. This is terrible.

Mariana: How about you, Oliveira? How do you feel? How would you connect this sculpture and our job as teachers?

Oliveira: Well, currently I don't work as a teacher, but in the future, I think it's a specific [feeling] when the institution of the school doesn't... I don't know how to explain... but I think it's other people within the teaching staff, the school staff, who don't allow us to work with questions about reality. I think [having] specific structures about grammar [instead], I think I feel very bad.

Mariana: Okay, yeah. So when you do not have the autonomy to work with what you feel is important, right?

Oliveira: Yes, exactly.

Mariana: Yeah, alright, I understand. Okay, so the name of this sculpture is Melancholy. Ah, but I think that one title that would be very good for this sculpture is Loneliness. You know, the feeling that we are alone. Loneliness. The feeling that we are so lonely, so abandoned, so out in the woods by ourselves, right? Without anybody, without anyone to help. We are really feeling lonely, right? We really feel that you're alone, that there is no hope.

A fala da professora ANA transparece a frustração que surge quando o planejamento pedagógico não produz o efeito esperado, como no seguinte trecho: “*when I planned something and that thing I planned didn't work, or my students are not giving enough attention*”. Esse recorte revela o quanto o engajamento discente ocupa um lugar central na experiência emocional da docência: a ausência de participação, interesse ou resposta dos/as alunos/as é percebida como um obstáculo para o processo de educação linguística e também influencia negativamente os ânimos da professora

O relato da professora Ana associa a imagem da escultura a estados de bloqueio criativo e esgotamento que afetam sua capacidade de planejar e conduzir as aulas, revelando como a dimensão emocional impacta a prática pedagógica. Ao dizer que há momentos em que “*you can't think about anything and you can't do anything*”, ela expõe uma experiência de paralisia que contrasta com a expectativa de constante criatividade e inovação docente, tema que dialoga com as discussões do *InCurso* sobre a necessidade de condições coletivas de apoio para sustentar práticas críticas. Além disso, quando menciona a situação em que ela fala e “*no one is listening*”, Ana traz à tona a centralidade do engajamento discente: sem participação e escuta, o processo da educação linguística fica vazio de sentido e afeta a motivação da professora.

O posicionamento do professor Oliveira (Encontro 9) mostra uma preocupação que vai além do ensino de gramática como fim em si mesmo e aponta para uma visão mais ampla da

educação. Mesmo sem estar ainda em regência de turma, ele projeta, com certo temor, um futuro profissional em que sua autonomia possa ser limitada por estruturas institucionais que priorizam conteúdos formais em detrimento de discussões sobre a realidade dos estudantes. Embora não mencione diretamente termos como criticidade ou letramento crítico, sua fala sugere o desejo de uma prática pedagógica comprometida com a formação de estudantes autônomos. Ao mesmo tempo, antecipa as dificuldades de construir esse tipo de abordagem em contextos escolares marcados por controle curricular, culturas docentes conservadoras e pouca abertura ao diálogo. Nesse cenário, a criticidade surge como uma forte aliada, capaz de deslocar a gramática de um lugar abstrato para um papel mais útil, de produção de sentidos e da participação ativa na vida social.

Em conjunto, os relatos evidenciam que a docência em educação linguística é influenciada por dimensões emocionais, institucionais e pedagógicas que se entrelaçam de forma complexa. As frustrações e as expectativas projetadas pelos/as professores/as não se configuram como questões individuais isoladas, mas como efeitos de condições concretas de trabalho e de concepções de ensino em disputa. Nesse sentido, reforça-se a importância de espaços formativos, como o *InCurso*, que possibilitem a reflexão crítica, o compartilhamento de experiências e a construção coletiva de caminhos para nossas práticas pedagógicas.

#### **4.3. *How do people see us as an English teacher?***

Mantendo a intencionalidade de conhecer as professoras, de criar espaços de fala e com isso propiciar uma aproximação entre nós, atribuímos uma atividade assíncrona - que foi informada às participantes no final do Encontro 1. Expliquei que gostaria de refletir sobre o imaginário que as pessoas (amigos, colegas, familiares e até desconhecidos) possuem sobre a nossa profissão (professora de língua inglesa) e como elas manifestam suas opiniões sobre a docência. Abrimos um arquivo no drive com a seguinte pergunta: *How do people see you as an English teacher?* que foi compartilhado com as participantes via e-mail. Cada professora poderia adicionar uma linha à tabela com seu nome e resposta, conforme reproduzido no quadro 6 abaixo:

Quadro 6 - Respostas das professoras na Atividade assíncrona do Encontro 1

<i>Activity 1 from Class 1 (April 3rd)</i>	
<i>How do people see you (us) as an English teacher?</i>	
<i>Write a paragraph describing a situation or episode, even a short comment that someone made about you related to your job as an English teacher.</i>	
<i>Teacher's Name</i>	<i>Answers</i>
Clécia	<i>In 2021, I visited a friend of mine who lives in Formosa-Go. She is a Portuguese teacher, and she has a sister who is also a teacher. As we had gone a long time without seeing each other, the sister asked me: - What classes are you teaching? When I answered that I teach English classes, she said: - It's easy to teach English because no one knows anything about English, so you can keep teaching the verb to be.</i>
Raquel	<i>In a meeting with some friends, one asked me which grade I was attending. When I answered that I was teaching teens and adults, the girl said I was crazy because it was impossible to teach such a wide range of ages. Moreover, she had told me that I had chosen to work with Youth and Adult Education because I was not fluent in English. She knows that I have been teaching Portuguese classes until 2023.</i>
█	<i>That I'm like English teachers who only know the basics and only teach what they know; they don't improve their level because they're not fluent.</i>
Aluna 1	<i>Once, I did a test for teenage students in English, and I had students who said: "I don't want to do this test because it's all in English, I want to do this test all in Portuguese", and I had to remake the test in Portuguese. I felt that the English language was despised by people.</i>
Oliveira	<i>One time, I went to an interview for an English teaching internship at a private school. The interviewer asked me about my goals in class and what I think is good English teaching. I said I'm finishing my degree and researching different ways to teach English, including African cultures and countries where English is an official language. The interviewer was surprised and said he didn't know that. This moment showed me that many people still see English as something only from the USA or the UK. It also made me feel that people often see teachers as someone who only teaches, not someone who also studies and researches.</i>

Fonte: autoria própria, 2025

A escolha dessa pergunta se deu em função de uma experiência pessoal a qual relato na minha própria resposta na atividade proposta. Ela é fruto de um diálogo entre mim e uma colega

(irmã de uma amiga próxima, ambas professoras também) que em uma conversa após alguns anos sem nos vermos, começamos a atualizar informações generalistas do tipo: como você está? Está morando onde? Ainda dá aulas? Está lecionando o quê? Quando respondi que sim, “ainda” era professora e estava dando aula de inglês, qual foi a minha surpresa quando ela disse algo neste sentido: “é fácil dar aula de inglês para meninos de escola pública, né? Ninguém sabe nada, é só ficar ensinando o verbo *to be*.”

Aquele episódio me marcou profundamente, a ponto de sempre que eu reflito sobre a prática docente, a formação de professores/as e no momento do planejamento do *InCurso*, o episódio retorna vívido à minha mente, suscitando importantes reflexões. A fala da minha colega reflete um imaginário dominante sobre o inglês ensinado na escola e lança dúvidas sobre as capacidades proficientes tanto dos alunos quanto dos/as professores/as.

Oliveira (2002), ao investigar professores/as de escolas públicas de ensino fundamental e médio em Campinas e região, identificou que os/as participantes estabelecem uma comparação que supervaloriza o ensino de inglês em cursos privados, em detrimento do ensino público e da imagem de seus docentes. Segundo os relatos, as instituições particulares dispõem de melhores condições estruturais, maior engajamento de famílias e alunos/as e estudantes mais comprometidos/as, enquanto nas escolas públicas predominam a escassez de recursos, o baixo envolvimento familiar e o desinteresse discente, associado à pouca relevância atribuída ao inglês para a progressão escolar. Diante desse quadro, o autor enfatiza a importância de ações que fomentem a reflexão docente sobre as políticas e ideologias que atravessam o ensino de línguas estrangeiras.

A pesquisa ocorreu há mais de 20 anos, mas a realidade de hoje não é muito diferente, conforme argumentam Siqueira e Anjos (2012). Os autores problematizam o discurso de fracasso historicamente construído em torno do ensino de língua inglesa na escola pública, evidenciando como esse imaginário se sustenta em crenças e posturas que acabam por naturalizar a ideia de ineficiência desse contexto educacional. Tal discurso é reiterado por diferentes atores sociais como professores, alunos, gestores, famílias e pela própria mídia; e, se ancora na supervalorização do ensino privado, o que contribui para a deslegitimação simbólica da escola pública e para a elitização do acesso ao inglês como bem cultural. Além disso, cristalizam-se crenças deficitárias que atribuem o fracasso a sujeitos específicos, como alunos supostamente incapazes de aprender ou professores vistos como despreparados. Essa postura desconsidera fatores estruturais, políticos e históricos que atravessam o ensino de línguas nesse espaço.

Com base em Gimenez (2013), questiono a quem serve o discurso que desqualifica o ensino de inglês nas escolas públicas. A autora analisa reportagens de veículos brasileiros que, diante da dificuldade pontual de encontrar candidatos para o Programa Ciência sem Fronteiras<sup>18</sup> (muitos estudantes buscavam bolsas em Portugal e na Espanha), passaram a atribuir às escolas a responsabilidade pelo cenário. Nesse contexto, ela apresenta manchetes e trechos de matérias que reforçavam essa culpabilização, com enunciados como:

- Inglês ensinado nas escolas precisa ser melhorado
- É difícil aprender inglês na escola
- Ensino de inglês patina nas escolas
- Governo deveria focar no ensino de inglês nas escolas
- Brasileiros não sabem falar inglês: apenas 5% dominam o idioma

Gimenez (2013, p. 202) relata que, concomitantemente ao episódio, veio a público “a notícia de que um levantamento realizado pela empresa *English First* revelava que o desempenho dos brasileiros em inglês colocava nosso país em 46º lugar num ranking em lista de 54 países”. A autora explica que essa corrida pelo aprendizado da língua inglesa é uma tendência em vários outros países do mundo, motivada pelos interesses mercadológicos e propalada sem criticidade pela mídia, que se exime do debate necessário no campo das políticas públicas. Além disso, os veículos de comunicação não reconhecem o que tem sido feito para a reversão de um quadro de inglês deficitário e também não reconhecem que “o Estado detém um papel importante na regulação desse mercado, sob pena de exacerbar as já existentes desigualdades sociais” (p. 203).

O que apreendemos para a reflexão aqui proposta é que essas ocorrências reforçam o imaginário dominante de que nas escolas públicas não se aprende e/ou ensina inglês, ou que o inglês praticado é inferior ao das escolas e cursinhos particulares. Andreotti, Pereira e Edmundo (2017) analisam as reconfigurações econômica e política do atual mundo globalizado provocadas pela força do capital financeiro e nos alerta para o impacto que isso resulta nas relações sociais e institucionais dentro do estado-nação e conseqüentemente na educação. Os esclarecimentos dos/as autores/as sobre o imaginário social, global e imaginários nacionais nos ajudam na compreensão do cenário.

---

<sup>18</sup> O programa Ciência sem Fronteiras visa fortalecer a ciência, tecnologia, inovação e competitividade do Brasil por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional, sendo uma parceria entre o MCTI, o MEC, o CNPq e a Capes.

Com base em Taylor (2002), Andreotti, Pereira e Edmundo (2017, p. 43) definem o imaginário social como “a estrutura que organiza o conhecimento e entendimento de uma sociedade, tornando certos relacionamentos, práticas e formas de ser (i)legíveis e (in)inteligíveis”. Ele molda o senso comum, orienta as perguntas que podem ser formuladas e delimita as respostas possíveis, sustentando ideologias e normas sociais. De acordo com os/as autores/as, historicamente, os imaginários nacionais emergiram na Europa, durante o Iluminismo, articulados à construção dos Estados e das identidades populares. Após a Segunda Guerra Mundial, esses imaginários foram substituídos ou complementados por um imaginário global, impulsionado pelo capitalismo e pela cultura do consumo.

Ainda de acordo com Andreotti, Pereira e Edmundo (2017, p. 43-44), as origens desse imaginário global estão na modernidade e no sistema colonial, que hierarquizam povos com base em noções de civilização, racionalidade e progresso. Essa lógica criou a dicotomia entre o Sujeito Europeu “Global” - visto como racional e superior - e o Outro “Local”, considerado inferior e submisso.

Nesse imaginário global dominante, a Europa Ocidental se projeta como eixo central do mundo e referência universal de progresso humano, difundindo um modo de existir, pensar e agir concebido como o único caminho legítimo para o desenvolvimento. Ao longo do tempo, o Ocidente propagou suas concepções, valores e estilos de vida, naturalizando-os como universais. No campo educacional, essa lógica se expressa na forma como a interdependência entre países é interpretada: segundo Andreotti (2016 apud Andreotti, Pereira, Edmundo, 2017, p. 45), ela costuma ser compreendida a partir de uma ótica de auto interesse que reforça a divisão entre um Norte desenvolvido, produtor de conhecimento, e um Sul atrasado, reduzido à condição de consumidor.

Transpondo esse raciocínio para o ensino de inglês nas escolas públicas brasileiras, situadas no chamado Sul global, observam-se os efeitos desse imaginário na crença de que não somos bons falantes por não sermos nativos<sup>19</sup>. Tal perspectiva se materializa na pressão sobre docentes para alcançar um nível idealizado de fluência e na reprodução de ideias como a

---

<sup>19</sup> Consciente da complexidade existente nos estudos linguísticos para a definição do termo “falante nativo”, utilizo nessa passagem o conceito proposto por Davies (2003) ao qual tive acesso na dissertação de Silva (2025, p. 24): a) adquire sua primeira língua na infância; b) possui intuições (em termos de aceitabilidade e produtividade) sobre sua Gramática/ídioteleto; c) tem intuições gramaticais sobre a língua-padrão; d) é capaz de produzir discursos espontâneos e fluentes; e) tem capacidade única de escrever de modo criativo, a exemplo dos variados textos literários; f) interpreta e traduz para sua língua nativa.

existência de um inglês “correto” e a centralidade do falante nativo como modelo, o que perpetua relações de dependência e inferiorização dos sujeitos considerados não nativos (Silva, 2025).

Dando sequência às observações resultantes da realização da Atividade assíncrona 1 proposta no Encontro 1 do *InCurso*, reproduzo abaixo alguns depoimentos das professoras, que corroboram a argumentação construída, com base em Oliveira (2002), Gimenez (2013), Andreotti, Pereira e Edmundo (2017) e nos apontam para outras reflexões. Os excertos revelam, em alguma medida, uma situação de preconceito vivenciada pelas professoras de inglês participantes da presente pesquisa:

In a meeting with some friends, one asked me which grade I was attending. When I answered that I was teaching teens and adults, the girl said I was crazy because it was impossible to teach students of such different ages. Moreover, she had told me that **I had chosen to work with Youth and Adult Education because I was not fluent in English**. She knows that I had been teaching Portuguese classes until 2023. (Professora Raquel, Encontro 1, *InCurso*, grifos meus)

O relato da professora Raquel - que dá aulas para o segmento Educação de jovens e adultos (EJA) - nos faz indagar qual é a visão que se tem da EJA, como essa modalidade é percebida pelas pessoas, inclusive da área da educação? A fala da interlocutora da professora Raquel aponta para a verbalização de um mito de que não é necessário ter conhecimentos e nem ser fluente para dar aulas de inglês para a EJA. Além do mais, percebemos uma demonstração de falta de respeito pela professora na manifestação acusatória de que a professora não tem fluência no idioma. Em sua obra *Pedagogia da autonomia*, Freire (1996) nos esclarece sobre a função do professor:

Nada que diga respeito ao ser humano, à possibilidade de seu aperfeiçoamento físico e moral, de sua inteligência sendo produzida e desafiada, os obstáculos a seu crescimento, o que possa fazer em favor da boniteza do mundo como de seu enfeamento, a dominação a que esteja sujeito, a liberdade por que deve lutar, nada que diga respeito aos homens e às mulheres pode passar despercebido pelo educador progressista. Não importa com que faixa etária trabalhe o educador ou a educadora. O nosso é um trabalho realizado com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca. Gente formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando, mas, porque gente, capaz de negar os valores, de distorcer-se, de recuar, de transgredir. (Freire, 1996, p. 53)

Continuo refletindo sobre o depoimento da professora Raquel em relação às aulas de inglês ministradas no segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) a partir da pesquisa de mestrado de Torquato de Almeida (2020). A autora esclarece que a EJA no Brasil possui uma

trajetória histórica marcada por iniciativas não estatais e por uma tardia incorporação às políticas públicas educacionais. A Constituição Federal de 1988 constitui um marco ao assegurar a educação como direito de todos e dever do Estado, incluindo aqueles que não tiveram acesso ou não concluíram a educação básica na idade considerada própria. A Lei de Diretrizes e Bases amplia essa compreensão ao reconhecer a diversidade de trajetórias escolares interrompidas, redefinindo o público da modalidade. A autora problematiza o uso da EJA como mecanismo de correção de fluxo e de gestão de indicadores educacionais ao destacar a heterogeneidade dos sujeitos atendidos, que incluem adolescentes, jovens, adultos e idosos. A EJA deve ser compreendida não apenas como ensino, mas como um processo educativo amplo, voltado à formação humana, em consonância com a perspectiva freireana do diálogo e da troca de saberes.

Em sua pesquisa, Torquato de Almeida (2020) se propôs, entre outros objetivos, a compreender as construções de sentidos sobre o aprendizado da língua inglesa de estudantes de uma turma da EJA, os quais são múltiplos e atravessados por suas trajetórias de vida. Segundo a autora, os alunos pesquisados associam o inglês à qualificação profissional, ou seja, o mercado de trabalho configura-se como eixo central de interesse de aquisição do idioma sendo associado à superação de condições sociais adversas. O idioma também é compreendido como meio de acesso ao conhecimento acadêmico e a projetos futuros. A família, especialmente os filhos, surge como motivação relevante, sobretudo entre as mulheres, que relatam a necessidade de acompanhar a escolarização das crianças. Além disso, os sentidos de aprender inglês são atravessados por relações sociais marcadas por experiências de exclusão e segregação mediadas pela língua.

Com base na percepção dos alunos pesquisados pela autora e no depoimento da professora Simone, compreendo que o olhar para a educação linguística na EJA ainda é atravessado por concepções instrumentalizantes do ensino de inglês, fortemente orientadas pelas demandas do mercado de trabalho e por lógicas de ascensão social. Sob a perspectiva do ensino crítico do inglês, torna-se necessário tensionar essas visões, problematizando as relações de poder, exclusão e desigualdade que atravessam o uso da língua, bem como ampliando seus sentidos para além da empregabilidade. Nesse horizonte, o ensino de inglês na EJA pode constituir-se como prática emancipatória, ao favorecer a leitura crítica do mundo, o reconhecimento das experiências e saberes dos estudantes e a ampliação de suas possibilidades de participação social, cultural e política.

A seguir, temos o depoimento da professora Mary:

One day, someone casually commented that my job as an English teacher must be easy - **“You just pass a few exercises to kids for 50 minutes, right? Not a big deal.”** I smiled politely, but inside I reflected on **how misunderstood teaching can be.** (Professora Mary, Encontro 1, *InCurso*, grifos meus)

O relato da professora Mary evidencia um contexto em que a legitimidade do ensino de inglês na escola regular é colocada em dúvida, revelando um senso comum que desvaloriza o trabalho docente e o reduz a práticas superficiais, supostamente incapazes de promover aprendizagem significativa. A fala mencionada expressa a ideia de que dar aula de inglês seria uma tarefa simples, executável em pouco tempo e com baixo grau de complexidade, além de refletir um imaginário social que não reconhece a densidade do trabalho pedagógico nem os múltiplos sentidos da educação. Soma-se a isso um preconceito persistente contra o ensino de inglês na escola pública que se articula a visões racistas e elitistas, de matriz histórica e colonial, profundamente enraizadas na sociedade brasileira que sustentam, ainda hoje, a noção de que o acesso a uma educação de qualidade, incluindo o aprendizado de línguas adicionais, não é um direito de todos.

Segundo as perspectivas de Paulo Freire (1996) sobre os sentidos da educação, tal compreensão reduz o ato educativo a uma atividade meramente técnica e instrumental, esvaziando-o de seu caráter formativo, ético e político. Para Freire (1996), educar não se limita à transmissão de conteúdo, mas constitui-se como uma prática de liberdade, com base no diálogo, no respeito aos saberes dos educandos e na construção crítica do conhecimento. Nesse sentido, o ensino de línguas, quando desconsiderado em sua complexidade pedagógica e cultural, perde seu poder de promover a autonomia, a leitura do mundo e a participação ativa dos sujeitos. Reconhecer os sentidos da educação propostos pelo autor implica compreender a aula de inglês como um espaço de produção de significados, de ampliação de horizontes e de formação crítica, o que demanda tempo, intencionalidade pedagógica e compromisso com a humanização do processo educativo.

Analisemos a resposta da professora Ana:

Last year, I was teaching a 3rd-year high school class, and I tried to help them read and comprehend some short texts. And there was **this student who kept telling me that he didn't know anything.** On a certain day, he helped his friends to comprehend the text, **and he said to me that this was the first time he hadn't learned only the verb to be.** He was able to understand, but he was insecure, and when **he noticed that he could do it,** he tried to help others. (Professora Ana, Encontro 1, *InCurso*, grifos meus)

A fala da professora Ana, ao responder à pergunta “Como as pessoas veem você como professora de inglês? ”, revela duas situações que merecem atenção. Ela relata a experiência com um aluno da 3ª série do ensino médio que afirmava repetidamente “não saber nada de inglês”, sinais de uma autoimagem marcada pela insegurança e por crenças limitantes sobre sua própria capacidade. No entanto, durante uma atividade de leitura e compreensão de textos curtos, esse mesmo aluno conseguiu auxiliar colegas na construção de sentidos do texto e comentou que aquela havia sido a primeira vez em que, numa aula de inglês, não havia aprendido apenas o verbo *to be*.

Nesse relato, percebe-se um deslocamento significativo na relação do estudante com a língua: ao vivenciar uma situação em que pôde compreender e atribuir sentido ao que lia, ele passou a se reconhecer como capaz e, inclusive, como alguém que podia contribuir com a aprendizagem dos outros. Esse movimento evidencia um aspecto potencialmente transformador para a sala de aula: a língua deixa de ser percebida como um conjunto restrito de conteúdos gramaticais descontextualizados e passa a ser entendida como prática significativa, relevante e capaz de fazer diferença para o próprio sujeito.

A fala da professora Ana ainda me compele a problematizar o fato de que o aludido aluno já fora exposto ao contato com o idioma por pelo menos sete anos de estudo, uma vez que estava cursando a última série do ensino médio e ainda assim, afirma que só aprende o verbo *to be*. O relato de Ana corrobora o entendimento de que as professoras podem (e devem) contribuir para a desconstrução de um discurso de que o inglês de escola pública se atém somente ao ensino de regras gramaticais básicas. Conscientes de que essa tarefa também requer boas condições de trabalho e de formação, os/as docentes devem, conforme postula Freire (2001, p. 27) agir criticamente e exercer sua capacidade de se “mobilizar em direção a objetivos próprios”, isso porque “a prática educativa, reconhecendo-se como prática política, se recusa a deixar se aprisionar na estreiteza burocrática de procedimentos escolarizantes”. Com base no depoimento da professora Ana, reconhecemos a importância do engajamento criticamente situado na superação do senso comum, pois conforme Freire nos adverte: “o senso comum só se supera a partir dele e não com o desprezo arrogante dos elitistas por ele” (Freire, 2001, p. 27).

Interpreto, com base em Silva (2011), que os imaginários que atravessam nossa prática docente precisam ser enfrentados por nós mesmos (professoras e professores) por meio de uma

mudança de consciência e de postura acerca da real função do ensino de língua inglesa na escola pública. Em sua pesquisa de doutorado, Silva (2011) investiga as representações de docentes de inglês em exercício sobre o ensino da língua. Ao serem questionados sobre suas perspectivas quanto às contribuições e aos objetivos das aulas de inglês para a formação dos/as estudantes, os/as professores/as se limitaram ao apontamento de que tais aulas são importantes para conhecer outra cultura, preparar os alunos para o mercado de trabalho e auxiliá-los no vestibular.

Com base em Kellner (2002) e Giroux (2006), Silva (2011) advoga por um ensino de inglês com os pressupostos do multiletramento crítico capazes de prover uma cidadania mais informada, ativa e participativa, de modo que as aulas de inglês foquem em questões de multiculturalismo, raça, conhecimento, ética e trabalho, resultando em práticas pedagógicas nas quais os alunos sejam capazes de “analisar as relações existentes entre linguagem, poder, práticas sociais, identidades, atitudes e a um engajamento ético em relação às diferenças” (Silva, 2011, p. 47)

Com o depoimento da professora Ana, encerro a seção dedicada à análise das falas das docentes em resposta à pergunta “*How do people see you as an English teacher?*”. O conjunto dessas reflexões permite delinear um horizonte de ensino de língua inglesa criticamente situado e comprometido com a formação cidadã, no qual se insere a proposta do *InCurso*, concebido como um percurso formativo construído de maneira coletiva. Nesse sentido, no tópico seguinte, discuto o processo de escolha dos temas abordados, explicitando a busca e os esforços por construí-lo dialogicamente.

#### **4.4. Um percurso construído coletivamente ou como se deu a escolha dos tópicos abordados no *InCurso***

No Encontro 3, foi apresentada às participantes a questão orientadora *What are the themes and issues you would like to study in this InCurso?*, com o objetivo de subsidiar o planejamento, a elaboração das propostas e a seleção de conteúdos para os encontros seguintes. A pergunta foi disponibilizada em um arquivo de slides no *Google Presentation*, e reservou-se um tempo específico para a produção das respostas por escrito. Buscou-se, assim, estimular as professoras a explicitar os temas que desejavam discutir, refletir, compartilhar, problematizar, ler e sobre os quais pretendiam produzir textos ao longo dos encontros. Na ocasião, sete

participantes elaboraram um parágrafo em resposta à questão e, posteriormente, cada uma realizou a leitura de seu texto, comentando e justificando a escolha dos tópicos indicados.

A dinâmica proposta para esse Encontro inspira-se em Freire (1987), especialmente na compreensão da dialogicidade como princípio constitutivo da educação enquanto prática de liberdade. Ao convidarmos as professoras a responderem à pergunta “*What are the themes and issues you would like to study in this InCurso?*”, sem definir previamente um currículo de formação, buscamos horizontalizar as relações e des-hierarquizar o processo de planejamento e definição curricular. A intenção foi construir um percurso formativo mais coletivo, sensível às realidades das professoras e orientado por suas demandas concretas, de modo que o planejamento, a elaboração das propostas e a seleção de conteúdos para os Encontros fossem relevantes a partir das necessidades e interesses das participantes.

Essa escolha dialoga com a compreensão freireana de que o diálogo exige humildade, pois, como afirma o autor, “a auto-suficiência [sic] é incompatível com o diálogo” (Freire, 1987, p. 46). Nessa perspectiva, “o diálogo começa na busca do conteúdo programático” (Freire, 1987, p. 47), entendido não como algo a ser imposto, mas como construção coletiva. Ao reconhecer as professoras como sujeitos históricos capazes de nomear seus interesses, necessidades e inquietações, o *InCurso* aproxima-se da noção de práxis, já que o conteúdo emerge do diálogo crítico sobre a realidade e se transforma em ação-reflexão voltada à transformação das práticas docentes.

Assim, fundamentadas em Freire (1987), assumimos o desafio de tensionar a contradição educador-educando, ampliando os espaços de escuta e participação efetiva das professoras nas decisões formativas. A opção por iniciar o percurso a partir de suas temáticas de interesse explicita uma tentativa de superar marcas da educação bancária, em que “o educador faz comunicados e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem” (Freire, 1987, p. 33). Ao contrário dessa lógica, buscamos instaurar uma dinâmica em que o conhecimento se constrói na partilha e na problematização da experiência vivida.

Dessa forma, a proposta busca romper com posturas hierarquizantes, tanto por parte das formadoras quanto das participantes, ao incentivar a contribuição, a partilha de experiências e a construção coletiva do conhecimento. Tal perspectiva inspira-se em Freire, para quem os papéis de docentes e discentes se ressignificam em processos educativos dialógicos, concebendo o ambiente de aprendizagem como aquele em que “educador-educando se encontra

com educandos-educadores” (Freire, 1987, p. 47), em uma relação marcada pela escuta, pelo diálogo e pela corresponsabilidade formativa. Uma avaliação crítica dessas posturas hierarquizantes possibilitou reconhecer o quanto elas, muitas vezes naturalizadas, limitam a força formativa dos Encontros e podem silenciar saberes produzidos na prática docente. A tentativa de problematizá-las, teve o objetivo de formar relações mais horizontais, nas quais a escuta, o diálogo e a valorização das experiências de todos/as ganham centralidade. Esse movimento ressignifica os papéis de quem ensina e de quem aprende, e também fortalece a compreensão de que o conhecimento se constrói de forma coletiva e em constante transformação.

Mesmo orientado pela perspectiva de horizontalização, o desenvolvimento do *InCurso* nos trouxe desafios significativos à concretização de um espaço plenamente dialógico. Apesar dos esforços para romper com hierarquias e promover a participação ativa das professoras, a condição de proponentes do *InCurso* nos atribuía responsabilidades, como a organização geral da proposta, a mediação das reflexões e a atribuição e recebimento das tarefas, o que gerava também uma expectativa por parte das participantes de que assumíssemos o direcionamento de tudo mais. Buscamos compartilhar o planejamento e convidar as professoras a ocuparem esse espaço; porém, essa participação nem sempre se efetivou, sobretudo em função das demandas e da falta de tempo no cotidiano docente, o que acabou por nos levar a reassumir grande parte das tarefas.

Nós, professoras proponentes, já delineávamos algumas possibilidades de tópicos a serem explorados, alinhadas tanto aos trabalhos que desenvolvemos quanto às afiliações praxiológicas que construímos ao longo de nossas trajetórias. Parte dessas temáticas, inclusive, foi reiterada pelas próprias professoras participantes em resposta à pergunta *What are the themes and issues you would like to study in this InCurso?*, cujas respostas são apresentadas a seguir:

I expect to learn new teaching strategies, improve classroom practices, and explore ways to make learning **more engaging**. I wanna share experiences, learn from peers, and gain practical tools to better support my students. My main interests include improving student participation, adapting to different learning styles, and staying updated on modern ESL methods. (Professora Mary, Encontro 3, *InCurso*, grifo meu)

I am particularly interested in understanding how different communities face challenges such as **migration**. (Professora Regina, *InCurso* Encontro 3, grifo meu)

I would like to discuss the lack of formation in the graduation concerning **English classes for children** (from little ones to ten/eleven years old), because I already understood that we study to be teachers from 6th grade to 3rd year of high school. (Professora Carolina, Encontro 3, *InCurso*, grifo meu)

I would learn and talk about **decolonialism** in English Classes for Brazilian students and relevant social themes to **engage them** into classes. (Professora Helena, Encontro 3, *InCurso*, grifo meu)

**Affectivity** in the classroom. **Motivation**. (Professora Sarah, Encontro 3, *InCurso*, grifo meu)

I would like **to connect** more with other teachers who are in the classroom. I would also like to talk about the use of **BNCC in high school**. (Professora Nara, Encontro 3, *InCurso*, grifo meu)

Sintetizamos as respostas das professoras no quadro 7:

Quadro 7 - Respostas para a pergunta: *What are the themes and issues you would like to study in this InCurso?*

Pergunta	Respostas
<i>What are the themes and issues you would like to study in this InCurso?</i>	Migration
	Decoloniality
	BNCC and High School
	Affect and motivation
	Creating engagement
	Teaching teens
	Teaching kids

Fonte: autoria própria, 2025

Com o intuito de organizar as sugestões apresentadas e dar continuidade às discussões nos Encontros, criamos um grupo no WhatsApp, que passou a ser utilizado ao longo de todo o período do *InCurso* como um canal de comunicação e deliberação. No entanto, diante das

nossas limitações, não foi possível contemplar todos os tópicos sugeridos, o que nos levou a optar por uma abordagem mais aprofundada daqueles com maior recorrência e consenso. É nesse contexto que se insere a escolha do tema engajamento, foco do tópico a seguir.

#### 4.5. *Creating engagement*

Dentre os temas propostos pelas professoras participantes, o engajamento foi eleito como ponto de partida por ter sido o mais mencionado e votado, evidenciando sua centralidade nas inquietações docentes. Optei por discorrer sobre o tema em dois subtópicos: o engajamento das professoras no *InCurso*, conforme figura 8 e o engajamento discente.

##### 4.5.1. Engajamento no *InCurso*

Figura 8 - Slide elaborado pelas professoras proponentes para o Encontro 4 do *InCurso*



Fonte: arquivo pessoal com imagem do site unsplash.com, 2025

O tema engajamento foi sugerido para compor o currículo a partir da escolha das próprias professoras, motivadas pelas realidades vivenciadas em suas salas de aula, marcadas pela baixa participação dos/as alunos/as. Diante desse cenário, passamos a selecionar materiais para serem trabalhados no *InCurso* e, ao mesmo tempo, começamos a planejar ações voltadas ao fortalecimento do engajamento no próprio grupo, com o intuito de consolidar uma coletividade sustentada por vínculos afetivos e profissionais, orientada pelo princípio da colaboração.

Com esse propósito, buscamos elaborar atividades que demandassem cooperação e interação entre as participantes. No Encontro 3, utilizamos a ferramenta *Kahoot* para explorar o texto *Educação linguística: repensando os conceitos de língua e linguagem*, de Menezes de Souza (2021). As professoras já haviam realizado a leitura do texto previamente, como atividade assíncrona, além de um estudo dirigido sobre ele. O uso do Kahoot teve como objetivo promover um momento de descontração por meio de uma abordagem lúdica, sem perder de vista os objetivos formativos do encontro.

No Encontro 5, recorreremos à plataforma de jogos educacionais online *Bamboozle*. Foi preparado um jogo entre duas equipes para explorar o texto *Pedagogia de Projetos e Língua Inglesa*, de Clarissa Jordão (2014), favorecendo a participação ativa e a interação entre as docentes. No Encontro 7, iniciamos com a dinâmica *What do we have in common?*, cujo objetivo foi fomentar a interação, a troca de informações e a descoberta de afinidades entre as participantes, estimulando uma comunicação empática, em que cada participante se abre para falar de si em busca de encontrar pontos em comum com outras pessoas. Para a realização da atividade, utilizamos o recurso de “salas de apoio” da plataforma Conferência Web da RNP, dividimo-nos em dois grupos para a identificação de afinidades que não fossem previamente evidentes (como, por exemplo, “somos seres humanos”). Após oito minutos, retornamos à sala principal para o compartilhamento das descobertas. A atividade foi marcada por elevado envolvimento das participantes, conforme registrado em meu diário reflexivo relativo àquele Encontro:

Tem sido desafiador preparar os materiais e planejar, em conjunto com a professora Mariana, a condução dos Encontros. A cada semana, questiono-me sobre as razões que me levaram a escolher essa modalidade de pesquisa. Felizmente, também a cada semana acontece algo que “salva o dia”: um comentário significativo, uma memória que é destravada, um compartilhamento sincero. No Encontro de hoje, em especial, vivenciamos uma dinâmica muito envolvente, que trouxe leveza e descontração ao grupo. Dividimo-nos em duas salas para descobrir afinidades inusitadas e, no retorno à sala coletiva, compartilhamos boas risadas. Hoje eu me senti conectada ao grupo de professoras. (Professora Clécia, diário reflexivo, Encontro 7, *InCurso*)

Assim, o engajamento no *InCurso* revela-se na participação nas atividades propostas, no processo relacional que dá forma à própria construção formativa vivida ao longo dos Encontros. O trecho do diário evidencia que, mesmo em meio às incertezas e às dúvidas metodológicas, são as interações significativas, os momentos de partilha e a criação de um espaço de leveza e confiança que reafirmam o sentido da proposta. Esse movimento mostra que o engajamento não é linear nem garantido, mas construído coletivamente, nas brechas de escuta,

identificação e pertencimento. Para a pesquisa como um todo, essa compreensão amplia a noção de formação docente, mostrando que ela envolve também vínculos, emoções e experiências de conexão, que fortalecem o grupo e tornam possível a produção conjunta de sentidos sobre a docência.

#### **4.5.2. O engajamento discente**

A discussão sobre o baixo engajamento de alunos e alunas de escolas públicas nas aulas de língua inglesa costuma buscar explicações e responsáveis para esse problema, sendo recorrente a atribuição das causas à suposta falta de preparo docente (Leffa, 2011), à inadequação de métodos excessivamente centrados na gramática e à dependência, muitas vezes improdutiva, do livro didático (Soares, 2017). Nesse sentido, diversos estudos apontam que o enfrentamento desse cenário exige a incorporação da pedagogia dos multiletramentos (Cope; Kalantzis, 2000; Rojo, 2009; Rojo; Moura, 2012), conforme destaca Soares (2017), bem como a adoção de metodologias ativas, como acrescenta Florentino (2025).

Sob a perspectiva dos novos letramentos e da multimodalidade no ensino de línguas, Monte-Mór (2010) discute as transformações em curso na comunicação e nas formas de interação na sociedade digital. A autora retoma os debates acerca da percepção da linguagem em sua dimensão convencional e multimodal, posicionando-se favoravelmente a uma efetiva consideração do caráter multimodal da língua e ao abandono de práticas tradicionalistas. Além disso, argumenta em favor da necessidade de uma proposta de educação linguística que leve em conta os processos de renovação da linguagem impulsionados pelas inovações digitais.

Após aprofundar a reflexão sobre as questões mencionadas, Monte-Mór (2010) recorre a dados de uma pesquisa do Centro de Políticas Sociais da FGV<sup>20</sup> sobre evasão escolar. Entre os fatores identificados, destaca-se o desinteresse dos estudantes, apontado por 40,3% dos respondentes, associado ao distanciamento entre a escola e seus interesses e necessidades,

---

<sup>20</sup> A pesquisa apresentada no artigo investiga as causas e motivações da evasão escolar no Brasil, com foco especial em jovens de 15 a 17 anos. Utilizando dados dos suplementos de educação da PNAD e da Pesquisa Mensal de Emprego (PME/IBGE), o estudo analisa o paradoxo entre os altos retornos privados da educação (em termos de renda e saúde) e o baixo investimento educacional por parte de muitas famílias. Os resultados indicam que a principal causa da evasão não é apenas a falta de oferta escolar (10,9%) ou a necessidade de trabalho e renda (27,1%), mas sim uma expressiva falta de interesse intrínseco pela escola (40,3%), sugerindo que o desinteresse pelo modelo educacional vigente e a falta de percepção sobre seus benefícios futuros são os maiores obstáculos à permanência estudantil. Disponível em: [https://www.cps.fgv.br/ibrecps/rede/ finais/Etapa3-Pesq\\_MotivacoesEscolares\\_sumario\\_principal\\_anexo-Andre\\_FIM.pdf](https://www.cps.fgv.br/ibrecps/rede/ finais/Etapa3-Pesq_MotivacoesEscolares_sumario_principal_anexo-Andre_FIM.pdf) Acesso em outubro de 2025.

especialmente quando os conteúdos não favorecem a inclusão social e cultural. Diante disso, a autora defende que a educação linguística deve, necessariamente, contemplar:

a visão de autoria, na qual os significados são múltiplos, contestáveis, construídos cultural e socialmente, dentro de relações de poder. Essas perspectivas resumiriam o que se entende por educação crítica, em que se enfatiza o desenvolvimento de consciência/percepção crítica. (Monte-Mor, 2010, p. 475)

Encontramos também em Duboc (2015) reflexões que nos ajudam a compreender uma realidade trazida pelas professoras no *InCurso*: estudantes alheios às aulas com sinais indicativos de desinteresse. A autora retoma a questão do currículo, planejamento pedagógico e avaliação já há algum tempo apontados como um dos gargalos na educação linguística de línguas estrangeiras. Herança do período *fordista* americano com base nas teorias da administração, os currículos, em geral, visavam imprimir eficiência e uniformidade da indústria para as escolas. Mesmo após a expansão das teorias curriculares pós-modernas - que enfatizam a subjetividade, a construção de conhecimento individual e social, a diversidade cultural e a importância do contexto -, a autora afirma que ainda encontramos resquícios do currículo tradicional nos programas das escolas e nos livros didáticos.

Tal resquício é um íntimo conhecido em nossas salas de inglês, conforme a autora exemplifica: “exercícios gramaticais abstratos, sem qualquer contextualização com as vivências dos alunos ou então em atividades de compreensão de leitura voltadas para mera constatação de informações já prontas no texto” (Duboc, 2015, p. 213). Diante desse exemplo, concordamos com a autora quando afirma que tais propostas de ensino do idioma priorizam a homogeneidade, a objetividade e a estabilidade, - sempre elegendo apenas uma perspectiva e, em geral, a dominante -, excluindo os espaços para os saberes heterogêneos.

A autora aponta, então, para algo que dialoga com o que propusemos no *InCurso*: sugestões de atividades que priorizam o olhar atento para a heterogeneidade, a subjetividade e a instabilidade nas práticas sociais que nos cercam e que, via de regra, não são trazidas pelos materiais didáticos formatados. Com base em Duboc (2015) sustentamos que as aulas de inglês que objetivam o engajamento do aluno devem ser orientadas, prioritariamente, por certas atitudes e posturas reflexivas e não por métodos ou programas rígidos. Isso não exclui uma certa sistematização de etapas, que podem ser ajustadas em cada contexto, “quais sejam: experiências com o conhecido, experiências com o novo, conceituações, conexões locais e globais, expansão de perspectiva e transformação” (Duboc, 2015, p. 226).

No contexto do *InCurso*, propusemo-nos a discutir o baixo engajamento dos estudantes, uma vez que essa foi uma observação recorrente e uma fonte de frustração trazida pelas professoras participantes. Constatamos que esse tema foi o mais mencionado no Encontro 1, em resposta a uma das perguntas da atividade inicial de apresentação pessoal (“*What brings you here today?*”). Além disso, voltou a aparecer como a opção mais votada na enquete realizada no Encontro 3, conforme descrito no subtópico anterior. Diante desse cenário, voltamos nossa atenção para aquilo que se configura como um desafio comum entre as participantes: a dificuldade de promover o engajamento dos estudantes na escola.

Para além dos motivos apontados pela literatura, como as questões relacionadas ao conteúdo, ao currículo e ao livro didático, consideramos também fatores estruturais que impactam o engajamento. Entre eles, destacamos as condições de trabalho, o tamanho das turmas, o calor excessivo em sala de aula<sup>21</sup> e a sobrecarga de atividades burocráticas docentes, que reduz, ao meu entendimento, o tempo disponível para preparar aulas de forma mais cuidadosa. Nesse sentido, apresento para reflexão a fala de umas professoras verbalizada em um dos momentos iniciais dos Encontros:

I am having tons and tons of RFAs<sup>22</sup>. I don't know if you guys know what this is. Reports to do. And I have like thousands of them to do, which is just basically **I'm doing RFAs more than I am giving class** [...] (Professora Cerqueira, Encontro 4, *InCurso*).

A situação reportada pela professora é compreensível. Como docente da Secretaria de Educação do Distrito Federal, identifico-me com a sobrecarga que ela enfrenta e menciona, pois, além dos registros obrigatórios no Diário de Classe, a rotina docente é constantemente invadida por diversos outros relatórios e instrumentos de escrituração. Essa acumulação de tarefas burocráticas mina o tempo e a energia que poderiam ser dedicados de forma mais

---

<sup>21</sup> Realidade nas escolas públicas do Distrito Federal, relatada pelos/as professores/as nas Rodas de Conversa in: Mastrella-de-Andrade, M. e Souza, C.A. Simpósio *Rede Cerrado: práxis críticas e decoloniais na formação de educadoras/es*, IX CLAFPL 2024 - Congresso Latino-americano de Formação de Professores de Línguas. RJ, 2024.

<sup>22</sup> O Registro Formativo de Avaliação (RFA) é um documento oficial da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, sendo um instrumento avaliativo complementar ao Diário de Classe. Este documento de escrituração escolar é destinado aos alunos do Ensino Fundamental - Anos Finais (3º Ciclo) e constitui o dossiê do estudante, devendo acompanhá-lo em caso de transferência. Além disso, o RFA serve como fonte informativa para o trabalho pedagógico e deve ser compartilhado com o próprio estudante, suas famílias e/ou responsáveis legais.

Fonte: [https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2020/10/6-RFA\\_\\_ORIENTACOES.pdf](https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2020/10/6-RFA__ORIENTACOES.pdf)

produtiva à preparação e planejamento das aulas, impactando diretamente a qualidade do trabalho pedagógico. A questão é relevante para a discussão e a professora se sentiu à vontade para verbalizar sua situação.

Seguimos com o planejamento para o Encontro 4 com a busca por alternativas viáveis para lidar com o baixo engajamento discente em sala de aula. Para atingir esse objetivo, apresentamos os princípios orientadores, os objetivos e o passo a passo para a elaboração de projetos pedagógicos críticos, fundamentados nas referências de Hernandez (1998) e Albuquerque (2020, 2021). Discorreremos sobre algumas experiências de construção de projetos pedagógicos críticos no âmbito do programa da Residência Pedagógica (edital 2023/2024). Iniciamos a abordagem com a figura 9 apresentada a seguir que traz uma imagem referente ao programa.

#### 4.5.3. *Critical Project-based English Education*

Figura 9 - Slide elaborado pelas professoras proponentes para o Encontro 4 do *InCurso*



Fonte: arquivo pessoal, 2025

A pedagogia de projetos constitui-se como uma abordagem educacional/proposta didática que estrutura a aprendizagem em um processo colaborativo e centrado na experiência, abordando questões significativas para os aprendizes. Ela compartilha com o letramento crítico a premissa de que o conhecimento se manifesta como uma prática social discursiva, portanto, possui natureza coletiva e processual e permite, desse modo, problematizar temas críticos e socialmente relevantes. (Jordão, 2014).

Hernández (1998) apresenta a pedagogia de projetos, ou projetos de trabalho (denominação do autor para a abordagem)<sup>23</sup>, como uma forma de repensar a escola e sua função, deslocando o foco para um saber que integra cognição e experiência (aplicação a situações reais). Para o autor, os projetos não constituem um método ou metodologia de ensino, mas uma concepção de educação e de escola.

A adoção dessa perspectiva exige reformular a ideia de escola e de trabalho escolar, com uma organização de sala de aula mais complexa e uma abordagem mais profunda dos conteúdos. Nesse contexto, o papel do/a professor/a deixa de ser o de autoridade, para atuar como guia, favorecendo a participação ativa dos estudantes. Assim, os projetos tornam-se instrumentos fundamentais para desenvolver múltiplas capacidades. Entre essas capacidades estão a autodireção, a formulação e resolução de problemas, a integração de ideias e informações de diferentes áreas e a tomada de decisões sobre o que incluir no projeto.

Embora o autor denomine sua proposta como transgressora, entendemos que a concepção de Hernández (1998) sobre pedagogia de projetos não situa a criticidade como elemento central da abordagem. Em seu conceito de projeto, essa dimensão é apenas mencionada de forma superficial, apesar de ser fundamental na perspectiva de educação defendida por Freire (1987), que entende a formação crítica como base de uma educação libertadora.

Encontro inspiração em Albuquerque (2021, p. 33 e 74), tanto pelos conceitos desenvolvidos em sua pesquisa de mestrado sobre o tema quanto pelo trabalho realizado “no chão da escola” em uma cidade satélite de Brasília. Segundo a autora, a pedagogia de projetos pode ser compreendida como uma prática contra hegemônica, na medida em que subverte modos tradicionais de ser e fazer na escola, amplia o protagonismo dos/as estudantes e ressignifica o papel de professores/as. Nesse sentido, a autora enfatiza que “não basta falar em pedagogia de projetos, é necessário falar sobre pedagogia crítica e transgressiva de projetos”.

Outra importante contribuição de Albuquerque (2021) é a distinção entre pedagogia de projetos e pedagogia de eventos. Essa última, segundo a autora, se caracteriza por eventos descontextualizados da prática e da rotina das aulas, de caráter esporádico, estanque e eventual,

---

<sup>23</sup> Outras nomenclaturas são identificadas na literatura: “pedagogia por projetos”, “trabalho por projetos”, “metodologia de projetos”, “project work”, “cooperative project” que são usados como sinônimos, conforme Pazello (2005).

uma supervalorização de ações como entrevistas com autoridades, exposições, performances, desfiles, gincanas, competições, feiras e olimpíadas. Esse foco excessivo nos grandes eventos acaba obscurecendo o que realmente importa: o trabalho cotidiano em sala de aula e as nuances das relações entre docentes e estudantes, entre os próprios/as alunos/as e entre si e os conteúdos propostos.

Amparados pelos referenciais teóricos supracitados, fizemos o planejamento para que no Encontro 4 o assunto a ser tratado fosse pedagogia crítica de projetos. Seguindo a metodologia de ouvirmos as professoras, nós as convidamos a refletir e responder às seguintes perguntas: i) *What kind of experience do you have with projects?*, ii) *What is your own experience with projects? Have you done one?*, iii) *Have you been a student in a project? Have you been a teacher in a project?*, iv) *Have you developed a project and what was it about?*

As respostas foram as seguintes:

All right. *Um*, for this school year 2025, I've been applying the same project as ANA shared. But I want to talk about the project I worked with my students last year that was a great success. **They talked about it until this year, they sent me a few messages, "Miss, I missed the game,"** and stuff like that. *Um*, it was with RPG. Has anyone here heard about it? RPG, table-top RPG? So, we... the students chose to work with a fantasy RPG. So, they created their characters, they created the background story, and they role-played as the characters in various situations that I would create. And it was really great for them to practice the English, the vocabulary we learned during the year, and it was very fun as well. So, it was, I think, *hum...*, these kinds of projects that bring together like a fusion, game fusion. They get really excited and they get pumped up to speak English. Even the kids that had the most difficulty, they tried their best and it was really, really fun. (Professora Mary, Encontro 4, *InCurso*)

I need to say that. Because, uh, in 2023, yes, it seems, it was like yesterday for me. Uh, I was in the 'Residência Pedagógica' with Mariana and Sônia<sup>24</sup>. It was amazing for me, and it was very remarkable. And I used [*inaudível*] some kind of related things that we used to do. It was in the sixth year, yeah, in Ceilândia, and we developed a lot of projects for the year. *Uh*, and it was very good because uh, we could speak, **we could discuss a lot of topics, important topics**, like the importance of women, and about identity and ourselves, what makes us who we are. And we used to do these projects thinking about different topics for each class, and different kinds of productions, like games, videos. And the students need to, *uh*, do **final productions**, and one of the best ones, I think, it was the talent show, with the students. So, they need to

---

<sup>24</sup> Nome fictício para a professora preceptora citada pela Ana.

*uh*, show us the talent that they have. And the other one, I think it was very important, *uh*, it was about the *women around us*, [...] all the important women that we know, like our mothers, people who work at our school, and take a look for these people. And I think it was very important for them to understand *uh*, that we can talk about famous people, but we also can talk about people that are everyday with us, at school, at home. And I brought this with high school, high school students. And I think it's very good to work with them about this topic because maybe they didn't have the opportunity before to talk about, and think in a critical way about important topics, like this last semester, um, with the second year, **we talked about, cultural stereotypes, identity, racism, and a lot of important topics that they haven't heard before**. And one of the most remarkable things is always about *uh*, the color, the origin, that they don't know about it, and they always ask themselves and for us about it, like we are talking about the color, how do you self-declare yourself? And they come to me and ask: "What is my color? I don't know. Can you help me? I don't know how to answer this activity. I don't know how to write about it." And it happened *uh*, when we were at seventh, sixth, at the same phase, because they don't think about it, they don't discuss it. And I think **it's very important to think in this critical way with projects**. And I am trying to do some related things at high school, and I think it's working. I have good results, *uh*, and I have another plan for this semester, and it's going to be amazing, because my *uh*, **the other teachers were also working about *uh*, the women, important women**. And we are like talking about, *uh*, talking the same language at school, talking about these important topics. So, it's a little bit easier, and I think it's going to work. I'm very excited to work again with projects. (Professora Ana, Encontro 4, *InCurso*)

A professora Mary compartilhou uma experiência em que utilizou o RPG (*Role-Playing Game*) de fantasia como ferramenta para o ensino de inglês. Segundo seu relato, os alunos criaram personagens e narrativas para encenar diferentes situações propostas pela professora. O projeto favoreceu a prática do vocabulário e da língua inglesa de forma lúdica, motivando especialmente os estudantes com maior dificuldade a se empenharem no uso do idioma. A docente apresenta a ação como um exemplo de integração eficaz entre jogos e aprendizagem. Contudo, embora a atividade tenha se mostrado bem-sucedida e envolvente, o fato de ter sido lembrada pelos/as alunos/as apenas no ano seguinte indica seu caráter pontual, não se configurando, portanto, como uma pedagogia crítica de projetos na perspectiva que sustentamos e que será detalhada nesta seção.

O relato da professora Ana nos informa sobre os projetos pedagógicos críticos realizados com turmas do 6º ano no período em que era professora residente do Programa de Residência Pedagógica em uma cidade satélite de Brasília e após o programa, quando assumiu

a regência de turmas de ensino médio. Ana descreve os projetos como promotores da discussão crítica e da conscientização, ao abordar tópicos relevantes como a importância e valorização da mulher, questões de identidade e autoconhecimento e estereótipos culturais, racismo e origem. A professora também observou que alunos do sexto, sétimo ano e do ensino médio apresentam dificuldade em discutir e refletir criticamente sobre temas como cor e auto declaração, evidenciada por sua insegurança e por perguntas diretas, como “Qual é a minha cor? Eu não sei. Você pode me ajudar? ”. Essa situação, na visão da professora, revela a necessidade de desenvolver projetos pedagógicos que promovam o pensamento crítico e ampliem a compreensão dos estudantes sobre questões identitárias.

Retomo o seguinte trecho da fala da professora Ana: “*I have good results, uh, and I have another plan for this semester, and it's going to be amazing, because my uh, the other teachers were also working about uh, the women, important women. And we are like talking about, uh, talking the same language at school, talking about these important topics. So, it's a little bit easier, and I think it's going to work.*”. Ana demonstra entusiasmo ao relatar os resultados positivos já alcançados e anuncia o planejamento para o semestre seguinte. Ela destaca que contará com o envolvimento de outras professoras da escola que também estão desenvolvendo atividades sobre mulheres importantes. Ao afirmar que estão “falando a mesma língua” e abordando os mesmos temas relevantes, Ana aponta para a construção de uma ação pedagógica articulada. Essa convergência de propósitos é um indício de um trabalho coletivo que pode se fortalecer, que parece animar e tornar a professora mais confiante quanto à relevância do que pode ser construído em coletividade.

O relato da professora Ana colaborou para a dinâmica do Encontro, pois a descrição dos projetos por ela desenvolvidos guarda grande identificação com a abordagem da pedagogia crítica de projetos por nós proposta, de modo que seguimos no Encontro, apresentando e discutindo as etapas do desenvolvimento de um projeto crítico, conforme quadro 8:

Quadro 8 - Etapas do projeto pedagógico crítico trabalho no *InCurso*

ETAPA	DESCRIÇÃO
<i>Driving question</i>	Também chamada <i>de guiding question</i> , é a identificação de uma questão que toca os alunos, que desperta o seu interesse ou um problema que os aflige.

<i>Goals</i>	O que se espera alcançar durante e na finalização do projeto.
<i>Themes/topics</i>	Definidos em conjunto com os alunos, abarca os subpontos.
<i>Linguistics aspects</i>	Definidos de acordo com a necessidade.
<i>Timeline</i>	Cronograma das etapas a serem realizadas.
<i>Final production</i>	Decidida em conjunto (a partir de sugestões alçadas em sala), construída por grupos de alunos para representar sinteticamente o que foi desenvolvido durante o período.
Exemplos de produção final	Vídeo, podcast, banner, portfolio, flyer, feira, etc.

Fonte: autoria própria, 2025

No mesmo Encontro, apresentamos o contexto de elaboração de um projeto pedagógico crítico que desenvolvemos em uma escola<sup>25</sup> do Distrito Federal, intitulado *Choosing a Career*<sup>26</sup>. Relatamos como a implementação de projetos críticos demonstrou ser uma estratégia eficaz para aumentar o engajamento nas aulas de inglês. Esse aumento foi notavelmente percebido pelo empenho dos/as estudantes na produção final do projeto e corroborado pelos depoimentos dos próprios alunos/as, que expressaram satisfação com a nova dinâmica de aulas baseada em projetos.

A etapa final dessa edição do projeto *Choosing a career* consistiu na criação de um vídeo, em inglês, produzido pelos/as estudantes e direcionado ao público jovem, grupo-alvo da proposta. O objetivo do vídeo era servir como um guia para alunos/as no final do ensino médio, oferecendo elementos para refletir sobre a escolha de uma carreira ou de um curso superior, considerando aspectos como aptidões, habilidades, interesses e a oferta disponível de cursos no mercado de trabalho e em diversas instituições de ensino superior e profissionalizante.

<sup>25</sup> CEM Paulo Freire, escola pública localizada em Brasília onde atuei como professora de inglês de 2014 a 2024.

<sup>26</sup> Essa foi a primeira edição do projeto, que aconteceu no ano de 2022 e teve como produção final dos alunos a gravação de um vídeo. Fizemos outra edição em 2024, cuja produção final foi uma Feira das Profissões.

Apresentamos às participantes um dos vídeos produzidos pelos/as alunos/as no referido projeto e colhemos os seguintes depoimentos:

I just would like to say that according to my reality, they [students in the video] were amazing, you know? Because, you know, I was thinking that they have a gap or something, but, *uh*, my students sometimes don't speak "hello," you know? Even in third year, you know, my high school. So, for me, they were amazing. It was really nice. And I loved the presentation [...] the way that they made the video, it was funny. For me, it was amazing. And from my reality, my school, those students are really speaking well, you know? And I didn't, I wouldn't put them, *uh*, as a public school, of course, right? I'm talking. *Uh*, in a, a student that has difficulties, you know? It was really nice. I really enjoy it. See that and, and maybe try to do something to see, you know? I think my students never, always just like making videos for Tik Tok or something, never, they never tried, because always when they wanted to present something, they don't do it. It's just no, no, no, they don't want to do anything, you know? And maybe in this way could be an opportunity, you know? (Professora Cerqueira, Encontro 4, *InCurso*)

Interpreto parte do depoimento da professora Cerqueira como um reforço do imaginário dominante sobre o ensino de inglês na escola pública, discutido na seção 4.3. A professora demonstrou surpresa diante do fato de meus alunos terem produzido um vídeo de quatro minutos, utilizando imagens e *emojis*, no qual eles próprios falavam em inglês para oferecer dicas sobre planejamento de carreira. Sua admiração pelo trabalho realizado contrastava com a percepção que ela tem de seus próprios alunos, que, segundo seu relato, “às vezes, não conseguem dizer nem ‘oi’ em inglês”. Com base em minha experiência com projetos pedagógicos críticos, compreendo que a suposta incapacidade de comunicação dos/das estudantes no idioma está menos relacionada às suas habilidades e mais ao tipo de proposta pedagógica que lhes é apresentada.

A professora Cerqueira compartilhou, no início desse mesmo Encontro, conforme reprodução abaixo de sua fala, as dificuldades enfrentadas em seu contexto e em suas turmas. Segundo ela, é muito desafiador ensinar inglês a estudantes que apresentam um nível muito reduzido de conhecimento do idioma.

I don't know how it is, for the other ones, if they are the same in the... *uh*, in the area schools. I don't know, but this, this year... oh my gosh. Very low, you know, the level of the students is really low. Ninth graders, actually, from, for me who has ninth graders, teaching and everything. They don't know anything and it's quite difficult. Extra job. (Professora Cerqueira, Encontro 4, *InCurso*)

O trecho acima reforça a mesma ideia anteriormente expressa pela professora Cerqueira, segundo a qual os alunos “não sabem nada” e apresentam um baixo nível de escolarização. Essa percepção evidencia a permanência de um pensamento de matriz colonial, que concebe o/a estudante como alguém que chega à escola desprovido de saberes, ignorando seus conhecimentos, experiências e repertórios socioculturais. Trata-se de uma concepção que, conforme aponta Rezende (2020), sustenta a noção de que o conhecimento legítimo é apenas aquele produzido e transmitido pela instituição escolar, conforme a autora:

O território colonizado não tem conhecimento. O conhecimento vem de fora, de um lócus de poder, que é a Europa, por uma voz de poder, e esse conhecimento é transmitido, é ensinado para quem não sabe. A ideologia colonial, que ainda reproduzimos, é que a pessoa chega na escola despossuída de saber e sai da escola uma sábia. (Rezende, 2020, p. 19)

O relato da professora Cerqueira ativou em mim memórias da minha própria prática pedagógica, sobretudo do modo como eu planejava e conduzia as aulas antes de adotar a abordagem da pedagogia crítica de projetos. Sobre isso, escrevi o seguinte trecho no meu diário reflexivo:

A fala da professora Cerqueira me lembrou o tempo em que minhas aulas de inglês eram exclusivamente focadas em gramática e no livro didático. Eu terminava cada bimestre frustrada, pois após as correções das provas com notas baixas e após sucessivas atividades extras (também no estilo de prova) valendo mais alguns “pontos” para que a média fosse alcançada, eu pensava que os alunos não sabiam nada e que não tinham aprendido nada. (Professora Clécia, Diário reflexivo, Encontro 4, *InCurso*)

Naquele período, meu foco estava quase exclusivamente voltado para o cumprimento do conteúdo e do currículo, entendidos, em grande medida, como um conjunto de formas gramaticais a serem “vencidas” ao longo do bimestre. Eu organizava minhas aulas de modo muito semelhante à lógica dos livros didáticos internacionais, nos quais os temas funcionam, na prática, apenas como um pretexto para a apresentação e a sistematização da gramática, pois é ela que, de fato, comanda a sequência didática. Hoje, ao revisitar essa experiência a partir da fala da professora Cerqueira, compreendo que aquela lógica de ensino pouco dialogava com os interesses, os repertórios e as vivências dos estudantes. Diferentemente do que propõe a pedagogia crítica de projetos, em que o tema ocupa um lugar central e orientador do processo formativo, e em que o vocabulário e a gramática chegam a serviço da construção de sentidos em torno desse tema, minhas antigas práticas subordinavam o trabalho pedagógico a uma

progressão gramatical previamente estabelecida, muitas vezes distante da realidade e das necessidades dos alunos.

Voltando ao feedback das professoras sobre o projeto *Choosing a career*, tivemos também o relato da professora ANA:

I would like to say a sentence in Portuguese that came to my mind. *Uh*, this project “lançou uma semente de esperança” in their minds. *Uh*, I was telling my students that when I was in fifth grade, an English teacher brought a simple song, a song from the Beatles, to the classroom and showed us and taught us just a paragraph of the song. And I learned how to sing that song. And at that time, before that, I thought I was a dumb [...]. I was able to do nothing, right? And at that time, when I learned that paragraph of that song, the teacher said, “Oh, you sing so well, you are good in English.” It was like a curtain opening in front of my eyes. And I said, “Oh my gosh, she said I’m good, I’m able, I can do it,” right? And many things changed in my mind on that day. And I know our role as a teacher, *uh*, **is so important, showing the students these possibilities. So, when we propose a different activity like this, we can show that we can do it.** It's not impossible. It's not as difficult as it seems to be. (Professora ANA, Encontro 4, *InCurso*, grifos meus)

O relato da professora ANA evidencia o potencial formativo do *InCurso* como espaço de partilha, escuta e reflexão, capaz de reativar memórias e promover a reelaboração de identidades docentes. Ao revisitar uma experiência escolar marcante, ela ressignifica sua trajetória como aprendiz e reafirma o papel transformador da docência na construção de sentidos, expectativas e possibilidades para os/as estudantes. À luz das teorias críticas da linguagem, que a entendem como prática social, histórica e ideológica (Kumaravadivelu, 2006), os encontros configuram-se como um espaço de formação em que as professoras questionam concepções naturalizadas de ensino e aprendizagem e constroem novas formas de se reconhecer profissionalmente. Nesse processo, a memória deixa de ser apenas lembrança e torna-se ferramenta de conscientização e transformação, revelando uma prática que integra emoção, experiência e mudança, ao reconhecer o ensino como um ato relacional que produz possibilidades.

O trecho em destaque na fala da professora ANA dialoga com um dos eixos centrais discutidos por Kumaravadivelu (2006): a autonomia do aprendiz, entendida como a importância de apresentar aos/às estudantes novas possibilidades de ação e participação. No *InCurso*, buscamos evidenciar uma prática pedagógica que ultrapasse a simples execução de tarefas e que amplie o repertório de experiências dos/as alunos/as, mostrando que são capazes de fazer, experimentar e se posicionar por meio da língua. Na perspectiva de educação linguística

proposta pelo autor, a aprendizagem deixa de ser um processo passivo e passa a favorecer a formação de sujeitos que se tornam agentes de seu próprio percurso formativo, capazes de desenvolver estratégias para aprender de maneira mais consciente e crítica e de compreender a língua como ferramenta de atuação social.

No Encontro 5, o tema do engajamento permaneceu central. A professora Mariana fez uma explicação sobre o tema:

Engagement is usually something that comes from inside. It is when something that comes from inside meets something that attracts it from outside. [...] We are going to get engaged usually when we feel the need to and when we meet certain circumstances outside. So, yes, it is very important that in the language classroom we get to know our students, we talk to them about how they live, what kind of interests they have... Just as ANA was mentioning a few weeks ago. Remember when she mentioned this? That in her school they have this practice of asking the students what they would like to learn, how they would like to learn it, what kind of materials they like using, how they learn best. I... So all these questions, it's very interesting when we use them to explore together with the students about their own learning experiences and also, not only experiences, but also expectations. [...] Sometimes we don't know the students, we don't know their feelings, we don't know who they are, we don't know their realities, and we bring the content and we usually throw the content at them, expecting that they grab the content and they swallow and keep the content there. But this is not how we learn. [...] We learn when we feel the need to, and when we have interaction in a social circumstance that promotes that learning, right?

[...]

So, learning does not happen just because. Learning happens when we need to. That's why they learn a new language, because they feel they need it. Sometimes they need that language to survive, right? And when they need that language to survive, they may learn it, they may start learning it. And sometimes they need that language to survive, but they are not offered interaction with that language, so it's not possible for them to access that language. All this is involved in getting engaged, right? So engagement is... we do not have a recipe for engagement to happen. How does engagement happen? We do not have a recipe. If we had a recipe, this would be just wonderful. 95% of our problems would be sorted out. But this is not how it happens. Engagement is like a mystery. We have to propose things that meet the interests of our students, right? From inside. That really calls their attention, that grabs their interest. And this is not... this is a challenge, right? Because it's not so easy to really achieve. (Professora Mariana, Encontro 5, *InCurso*)

A partir da explicação da professora Mariana, compreendi que o engajamento é um fenômeno relacional e situado. Tal compreensão modificou o meu olhar para as interações com os/as alunos/as com os/as quais eu interajo nas aulas de educação linguística. Como eles/elas reagem e participam das aulas, importa. Eu tenho a partir de agora, sempre esse olhar voltado

para os/as estudantes, enquanto participantes do processo. A tônica que orienta aulas capazes de engajar estudantes é compatível com a “concepção do mundo como sendo constituído por uma multiplicidade de discursos, de narrativas, de procedimentos interpretativos contingentes, situados, localizados, em confronto constante uns com os outros...” (Jordão 2013, p. 79). O engajamento não pode ser explicado apenas por fatores internos, como a motivação individual, nem exclusivamente por fatores externos, como as práticas pedagógicas. Ele emerge do encontro entre as necessidades dos estudantes e as condições oferecidas pelo contexto educativo para que tais necessidades adquiram sentido. Nessa perspectiva, escutar os/as alunos/as, a fim de conhecer suas experiências, interesses, modos de aprender e expectativas, torna-se fundamental para a elaboração de propostas pedagógicas que dialoguem com suas realidades.

Essa compreensão rompe com uma concepção bancária de ensino (Freire, 1987) e reforça a importância de construir ambientes de aprendizagem em que a interação, o diálogo e a contextualização constituam o núcleo das práticas pedagógicas. O engajamento, nesse processo, é apresentado como um “mistério” pedagógico, pois não se submete a fórmulas prontas. Ao contrário, exige do/a docente sensibilidade, escuta ativa e investigação constante das condições que favorecem o envolvimento dos estudantes.

Sobre as interações e reflexões desse Encontro, trago o seguinte trecho do meu diário reflexivo:

Refletindo sobre a explanação da professora Mariana sobre *engagement*, eu me lembrei dos/as alunos/as das 3<sup>as</sup> séries no CEMPF e nos projetos pedagógicos críticos que desenvolvemos juntos. Fizemos uma rodada de sugestões para que eles indicassem temas de seu interesse e, em seguida, fizemos uma votação para a escolha do tema a ser explorado. A atividade de produção final também foi escolhida pelo grupo. Foi gratificante ver o envolvimento deles em todo o processo. Também me alegrou muito o feedback positivo que eles me deram sobre as aulas de inglês. Desde que adotei os projetos críticos como meu modo de dar aulas de inglês, o envolvimento dos/as estudantes é outro e a minha disposição também mudou. (Professora Clécia, diário reflexivo, Encontro 5, *InCurso*)

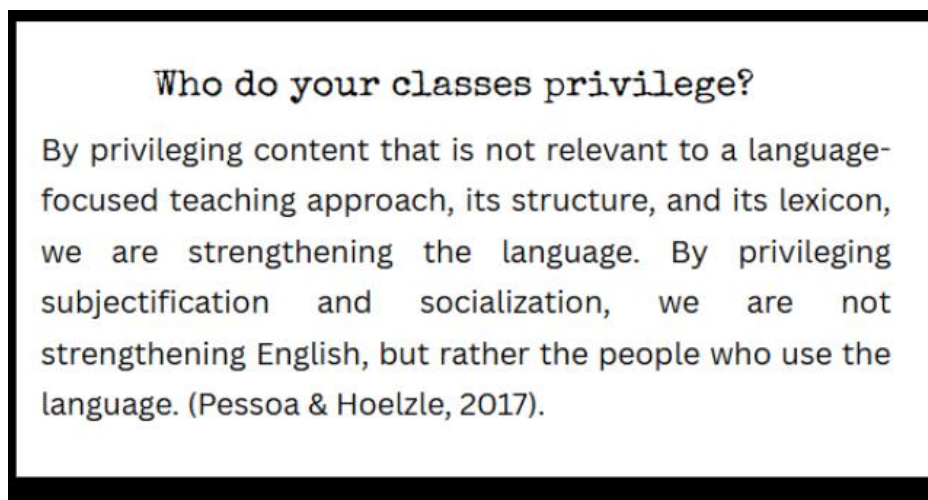
#### **4.6. Educação Bancária**

No Encontro 6 aprofundamos nossas reflexões sobre engajamento e abordamos o conceito de educação bancária. O termo, proposto por Paulo Freire (1987), funciona como uma metáfora para o modelo tradicional de ensino que coloca o/a professor/a como detentor/a do conhecimento e responsável por transferi-lo aos/às estudantes. Nessa lógica, ensinar torna-se

um ato de depósito: os/as alunos/as são concebidos/as como receptáculos e o/a docente assume o papel de depositante ou narrador de conteúdo, como diz o autor. Em vez de promover um processo comunicativo, o/a professor/a apenas transmite informações que os/as estudantes recebem, memorizam e reproduzem de modo passivo. É esse o modelo “bancário” de educação, no qual a participação discente se reduz ao simples armazenamento e conservação dos conteúdos depositados.

Ao serem indagadas se já tinham tido contato com o conceito de Educação Bancária, se já tinham estudado, lido e discutido o assunto, dentre as três professoras presentes<sup>27</sup>, apenas uma revelou ser a primeira vez que estava tendo contato com o conceito. Eu me identifiquei com a professora, pois passei pela graduação (lá nos idos dos anos noventa) sem ter tido contato com os estudos de Paulo Freire. Para avançarmos na discussão e ampliarmos o conceito de educação bancária na reflexão sobre a educação linguística, passamos a discorrer sobre a seguinte citação na figura 10:

Figura 10 - Slide elaborado pelas professoras proponentes para o Encontro 6 do *InCurso*



Fonte: citação de Pessoa e Hoelzle, 2017

Com base na argumentação de Pessoa e Hoelzle (2017), analisamos como as práticas tradicionais com foco apenas no ensino da gramática, nas regras estruturais e vocabulários avulsos privilegiam a língua em si, sua estrutura, suas regras em detrimento do falante. Entretanto, quando transferimos o foco para a subjetificação e socialização, passamos a privilegiar as pessoas em sua totalidade: suas origens, seus conhecimentos prévios, seus

<sup>27</sup> Nesse Encontro só tivemos a frequência de três professoras, fato sobre o qual faço uma análise na seção final do texto.

interesses, suas habilidades e consideramos também suas limitações e passamos a incluir tais complexidades no planejamento e condução das aulas de inglês.


Solicitamos compartilhamentos a partir da pergunta: *Have you ever had any experience privileging content like grammar and vocabulary over other more relevant topics to students' lives?* Enquanto a professora Mariana aprofundava a intencionalidade da questão e algumas participantes apresentavam suas contribuições, comecei a rememorar uma situação específica vivida por mim em sala de aula, anos atrás, reflexão que posteriormente desenvolvi no diário reflexivo daquele Encontro:

Demos as boas-vindas às professoras presentes e começamos a discussão falando sobre Educação Bancária. Aconteceu algo bem legal comigo: no momento em que a professora mostrou o slide com uma citação das autoras Pessoa & Hoelzle (2017) sobre as práticas pedagógicas que privilegiam o conteúdo e desfavorecem o falante, eu comecei a refletir (mais uma vez) sobre as minhas antigas práticas em sala. O slide não é uma novidade para mim. Já fizemos algumas oficinas usando esse trecho; mas, de repente eu me perguntei: como é que o enfoque nas estruturas gramaticais fortalece a língua? Como uma língua pode ser fortalecida? A afirmação parecia abstrata. Aí, pensei no outro lado, nas pessoas.

Então, eu me lembrei de uma situação em sala de aula, anos atrás. Veio clara à minha mente: eu estava “ensinando” tempos verbais, fiz uma lista grande de exercícios para que os alunos completassem com o verbo correto. Eles tiveram muita dificuldade. Lembro que eles escreviam o verbo e me mostravam e estava errado, então eles voltavam para seus lugares, escreviam novamente e continuava errado, então alguns desistiram da tarefa. Reflito hoje e identifico que aquela foi uma situação de constrangimento e dificuldade, de enfraquecimento da pessoa e fortalecimento da estrutura. (Trecho do Diário Reflexivo, professora Clécia, Encontro 6, *InCurso*)

Confesso que fiquei impactada com a minha própria constatação de que, por alguns anos, eu havia reforçado a postura de fortalecimento de estruturas que, descontextualizadas e abstratamente empregadas, estavam apartadas de significação e subjetificação. A reminiscência teve um impacto tal que me levou a buscar nos meus arquivos o referido exercício trabalhado em sala com os alunos, cujo trecho apresento na figura 11.

Figura 11 - Exercício elaborado pela autora para suas turmas

	<b>GDF – SEEDF - CRE do Plano Piloto/Cruzeiro Centro de Ensino Médio Paulo Freire</b>	<b>English Class Exercises</b>	
		<b>Class: 3° D</b>	<b>Date:</b> / / 2018
<b>Student:</b>		<b>Number:</b>	
<b>Simple Past and Present Perfect</b>			
I - Complete os espaços com os verbos entre parênteses no <i>Simple Past</i> ou no <i>Present Perfect</i> .			
1. Look! I _____ (find) this book in the library yesterday. - Oh, I _____ (hear) very good things about it.			
2. I _____ (never, be) to Paris. How about you? - I _____ (be) there last year. In fact, that _____ (be) my third time in Paris.			
3. Would you like to try sushi? I think you'll like it. - Thanks. Actually I _____ (have) sushi many times. It's my favorite dish.			
4. Tom _____ (study) a lot lately. He's doing very well in school. Yesterday he _____ (study) so hard that he _____ (fall) asleep on the desk.			
5. I _____ (never, see) such a beautiful view! This really is a wonderful place.			

Fonte: arquivo pessoal, 2025

Tendo iniciado um novo ciclo em minha docência, embasado em teorias críticas, em uma educação problematizadora e na pedagogia crítica de projetos, consigo, hoje, fazer uma autocrítica da atividade proposta. A análise revelou que ela reproduzia uma postura colonial, pois reforçava padrões normativos e ignorava ativamente o contexto, as identidades, a realidade e as práticas sociais locais dos/as meus/minhas alunos/as. A falta de adequação se apresentava no formato do exercício, de preencher lacunas com verbos já dados e também no uso de referências de cidade, comida e nome próprio que não condizem com o universo cultural local representativo dos/as estudantes.

Essa autocrítica não se encerra em uma constatação individual, mas se desdobra em um movimento formativo mais amplo, que busca compreender como práticas pedagógicas podem, muitas vezes de modo não intencional, reproduzir lógicas hegemônicas e excludentes. Foi justamente na tentativa de problematizar essas naturalizações e de construir outras formas de planejamento de aula que o tema do letramento crítico teve lugar em minha trajetória formativa no *InCurso*, conforme discuto a seguir.

#### 4.7. *Critical Literacy at InCurso*

A abordagem do tema Letramento Crítico ocorreu mais enfaticamente nos Encontros 7 e 8 do *InCurso* e teve como ponto de partida a mobilização dos conhecimentos prévios das professoras. Inicialmente, propusemos uma reflexão coletiva sobre o que cada uma compreendia por letramento crítico, a partir da pergunta: *What do you know about critical literacy?* As respostas foram compartilhadas oralmente no grupo, revelando concepções diversas e convergentes em alguns aspectos:

Is it being able to read, understand text in a deep way? Like, going beyond or just understanding the words. I mean reading beyond the words. (Professora Mary, Encontro 7, *InCurso*)

For me, it is thinking in a critical way, and considering the power relations, something related to the critical. (Professora Ana, Encontro 7, *InCurso*)

It is seeing the reason why you do things that you do. (Professora Clécia, Encontro 7, *InCurso*)

I think it is something to encourage a student... *ahh...* to go beyond the information, beyond what it is written. It is not just that, there is something more. (Professora ANA, Encontro 7, *InCurso*)

It is being proactive. (Professora Aluna 1, Encontro 7, *InCurso*)

A partir dessas contribuições, a professora Mariana fez um comentário ampliando e problematizando as concepções apresentadas, articulando-as ao campo dos estudos da linguagem e às discussões teóricas sobre letramento crítico. Sua fala destacou, sobretudo, a compreensão da linguagem como prática social, produtora de realidades e atravessada por relações de poder, conforme Jordão (2007) e a noção de repertórios linguísticos conforme Blommaert e Backus (2012):

All of these things that you have said, in a certain sense, have to do with critical literacies, right? And we, as language teachers, are dealing all the time with language. Of course, every professional is dealing with language practically, right, in the world.

Everyone, not only language professionals, like teachers, journalists or... who else is a language professional? Linguists. We deal very much with language, right? We use language, but we also deal with what language is. **And critical literacy is very much about what you have said, okay?** [...]

Many things, but three are very important when we are talking about critical literacy and language learning. One is: **language is not a vehicle of communication.** Language is not a means of communication. Yeah, it is a

means of communication as well, but it is more than just a means of communication. [...] It is more than that. It goes beyond that because... you're going to start seeing that as the class progresses, because language creates realities. [...] When we are language professionals, we have to... when we are linguists, for example, we start to understand the power of language, the power that language has. So we have to be responsible, right? If we are... if we are, for example, reproducing certain things. Also, **critical literacy is important to take into consideration that we have linguistic repertoires**. We do not know the whole language. 'Okay, do you know English?' People usually ask me: 'Do you know English?' Yes, I know English. But if you stop to think about it, you may ask yourself: 'What kind of English do you know?' [...] (Professora Mariana, *InCurso*, Encontro 7, grifos meus)

A análise dos Encontros 7 e 8 demonstra a relevância dessa discussão, especialmente diante da necessidade de aprofundamento teórico-conceitual sobre o tema e de sua articulação com minhas práticas pedagógicas. Ao reconhecer a parcialidade da minha compreensão inicial sobre o letramento crítico, percebo-me, ao longo dos Encontros, igualmente em processo de formação continuada, juntamente com as professoras participantes. Tanto as professoras proponentes do *InCurso* quanto as professoras participantes encontravam-se em formação, ainda que em diferentes momentos de suas trajetórias profissionais. Nesse sentido, estabeleço uma correlação entre os episódios vivenciados nos Encontros e os processos de constituição da identidade docente. Pude experienciar de forma concreta processos de formação identitária que, até então, permaneciam restritos ao plano teórico das leituras. Conforme afirmam Fogaça e Halu (2017, p. 436, grifos meus), “nossas identidades são construídas discursivamente, **num processo dinâmico, fluido, conflituoso** (por vezes), negociadas e produzidas em práticas discursivas”. Para ilustrar essa reflexão, apresento a seguir um trecho do diário reflexivo produzido a partir desses Encontros:

Os Encontros 7 e 8 foram especialmente significativos para a consolidação da proposta do *InCurso* como um espaço horizontalizado de troca de experiências e de aprendizagem mútua. No Encontro 8, em particular, pude refletir de modo mais nítido sobre a minha dupla posição no grupo: ao mesmo tempo professora formadora e professora em formação. Na mídia de divulgação da formação nos identificamos como professoras coordenadoras, nas figuras no corpo do texto da dissertação em construção, eu e a professora Mariana nos identificamos como “professoras formadoras”. No entanto, esses papéis não correspondem a posições fixas ou imutáveis. No encontro de hoje, discutimos a atividade elaborada pela professora Mariana sobre letramento crítico. A proposta era composta por três atividades a partir da exploração de um anúncio publicitário de uma joalheria para o Dia das Mães. O comando solicitava que identificássemos qual das atividades estava mais alinhada ao letramento crítico, justificando a escolha. Durante a análise, tive dificuldade em perceber a diferença entre as atividades 2 e 3, pois me pareceram bastante semelhantes. Essa mesma dúvida foi compartilhada pelas demais professoras. Por alguns

momentos, todas nos concentramos atentamente na explicação da professora Mariana, esclarecendo as distinções entre as duas últimas atividades em relação à abordagem do letramento crítico. (Trecho do Diário Reflexivo, professora Clécia, *InCurso*, Encontro 8)

Diante das reflexões construídas nos Encontros 7 e 8, começamos a desenvolver, no contexto do *InCurso*, uma perspectiva de letramento crítico como uma prática pedagógica atravessada por processos de formação identitária, negociação de sentidos e produção coletiva de conhecimento. As discussões evidenciaram a importância de espaços formativos que promovam a problematização das práticas docentes e a construção compartilhada de saberes. É nesse horizonte que se insere a próxima seção, dedicada à discussão sobre a coletividade docente, compreendida como dimensão constitutiva da formação, do trabalho pedagógico e da profissionalidade docente no contexto do *InCurso*.

#### **4.8. Coletividade**

A coletividade, nesta pesquisa, não é compreendida apenas como a reunião de professoras em um mesmo espaço formativo, mas como um processo de construção compartilhada de sentidos, saberes e práticas. Trata-se de uma experiência que articula dimensões formativas, políticas e afetivo-cognitivas, na qual o conhecimento é produzido na relação com o outro e a partir do cotidiano vivido.

Essa compreensão dialoga com diferentes campos teóricos da Educação, Psicologia, Sociologia e Estudos do Trabalho, nos quais a coletividade aparece como grupo social organizado, produção de sentidos compartilhados, princípio ético-político, mediação para o desenvolvimento humano e rede de apoio e pertencimento. Em consonância com esses referenciais, no *InCurso* intentamos trabalhar a coletividade como uma prática formativa baseada na parceria, na coautoria e no reconhecimento das professoras como produtoras de conhecimento.

A perspectiva encontra eco em Borowsky (2017), para quem a ação docente se constrói na relação com o outro, em um processo coletivo, no qual o compartilhamento não se reduz a realizar ações em conjunto, mas constitui uma condição para o desenvolvimento da coletividade. Para a autora, “o compartilhamento é uma condição para o desenvolvimento de uma coletividade e está presente na vivência, reflexão, discussão de experiências que são pertinentes à atividade pedagógica” (Borowsky, 2017, p. 62).

É a partir desse entendimento que se inscrevem as praxiologias das professoras do *InCurso*, cujas narrativas, reflexões e propostas pedagógicas não apenas ilustram a discussão teórica, mas produzem sentidos sobre o que significa ser professora em contextos marcados por desafios estruturais, desigualdades sociais e exigências pedagógicas complexas.

#### 4.8.1. A coletividade em construção no *InCurso*

Após dois encontros dedicados ao tema *engagement*, o Encontro 6 foi planejado com foco no fortalecimento do senso de coletividade do grupo, um dos objetivos centrais da proposta formativa do *InCurso*. Para isso, elaboramos uma atividade com o objetivo de promover a interação, o compartilhamento de experiências e o apoio mútuo entre as professoras, conforme figura 12:

Figura 12 - Slide elaborado pelas professoras proponentes para o Encontro 6 do *InCurso*



Fonte: arquivo pessoal com imagem do site [unsplash.com](https://unsplash.com), 2025

Busquei, inicialmente, inspiração na ideia de coletividade desenvolvida por Binsfeld (2022), que, ancorada na perspectiva histórico-cultural e materialista-dialética, entende o coletivo como uma forma superior de organização das relações humanas. Para a autora, inspirada em Makarenko (1977), Petrovski (1986), Vigotski (1987) e Leontiev (1978b), o coletivo não se reduz à reunião de indivíduos, mas se constitui como uma unidade social orientada por uma atividade comum socialmente significativa, capaz de atender simultaneamente às necessidades individuais e sociais. Nessa perspectiva, o coletivo é um espaço de humanização, mediação e desenvolvimento da personalidade.

No Encontro 6 do *InCurso*, a abordagem do tema coletividade foi realizada a partir de uma tarefa atribuída no Encontro 4, cujo objetivo era evidenciar como o compartilhamento de vivências e experiências contribui para o fortalecimento das identidades docentes. O comando da atividade consistia em uma apresentação pessoal, mediada por material visual, sobre o contexto de atuação de cada professora, contemplando: a escola em que trabalha, o perfil dos alunos, as estratégias utilizadas em sala de aula, as práticas consideradas exitosas e os principais desafios enfrentados.

Esse movimento de narrar a própria prática e torná-la objeto de reflexão coletiva aproxima-se da proposta de Farias (2015), que defende a formação docente a partir do cotidiano vivido coletivamente. Em sua pesquisa, organizada em Rodas de Formação (Warschauer, 2001), o compartilhamento de experiências aparece como uma forma alternativa de reflexão, capaz de fortalecer a dimensão coletiva da docência e de romper com o isolamento profissional.

Duas professoras apresentaram, no Encontro 6, a atividade proposta no Encontro 4 (apresentação pessoal, sobre o contexto de atuação, incluindo escola, perfil dos alunos, estratégias pedagógicas, práticas bem-sucedidas e desafios enfrentados) a qual apresento resumidamente a seguir.

A professora Mary, atuante em uma escola particular com turmas do 5º ao 9º ano, apresentou um perfil de estudantes curiosos, ativos e interessados em esportes, leitura de fantasia, robótica, k-pop e música. Em sua prática, articula métodos tradicionais, como leitura guiada e ditado, com atividades em dupla ou em grupo, além de ações fora da sala de aula, como piqueniques e clubes do livro. Ao compartilhar suas experiências, Mary trouxe à tona estratégias que têm gerado bons resultados em relação aos desafios relacionados ao baixo interesse de parte dos/as alunos/as e à dificuldade de concentração.

A professora Ana, por sua vez, atua em uma escola pública do Distrito Federal e descreveu seus/suas alunos/as como adolescentes de uma comunidade carente, (muitos são seus vizinhos), com interesses em música e futebol e que possuem resistência a aulas expositivas. Sua prática pedagógica é caracterizada por discussões em duplas e grupos, uso de vídeos curtos, jogos digitais, sites de jogos como *Kahoot*, *Wordwall*, *Quiz* e *Mentimeter* e também a realização de projetos temáticos, como *What is Identity* e *Expectations and goals for the future*. Ao refletir sobre suas dificuldades, destacou o desejo de que os alunos falassem mais inglês, interagissem mais entre si e que fosse possível elaborar planos de aula mais sequenciais.

Essas narrativas materializam aquilo que Binsfeld (2022) identifica como vínculos afetivo-cognitivos que mobilizam a participação em grupos formativos. Segundo a autora, professores não se engajam em coletivos apenas por razões intelectuais ou afetivas, mas pela articulação entre essas dimensões, que transforma o grupo em espaço de estudo, pesquisa e desenvolvimento de novas qualidades docentes.

No *InCurso*, o gesto de acolhida, escuta e troca entre as professoras permitiu identificar semelhanças nos desafios e nas boas práticas em escolas públicas e privadas situadas em regiões geográfica e economicamente distintas do Distrito Federal. Nesse sentido, a coletividade foi se constituindo como espaço de reconhecimento mútuo, pertencimento e produção compartilhada de sentidos sobre a docência.

#### **4.8.1.1. A coletividade e a pedagogia de projetos: limites, aprendizagens e redes de colaboração**

Diante do fato de que a segunda parte da atividade proposta no Encontro 6 (o levantamento de situações, problemas e perguntas a serem investigados por meio de um projeto crítico) não foi realizada pelas professoras, com exceção da professora Ana, que a cumpriu parcialmente, decidimos retomá-la como Atividade Final do *InCurso*. Essa decisão se justifica pela relevância dessa etapa para os objetivos formativos do curso, especialmente no que se refere à construção de uma coletividade entendida como processo de elaboração conjunta, baseada na parceria e na coautoria de práticas pedagógicas.

Assim, retomamos as orientações da Atividade Final: as professoras deveriam realizar, em suas escolas, um levantamento de temas com seus alunos, por meio de um *brainstorming* que identificasse situações, problemas ou perguntas relevantes para suas vidas e comunidades. A partir desse mapeamento, cada professora deveria, em diálogo com os estudantes, selecionar um tema para ser desenvolvido em um projeto pedagógico crítico ao longo de oito semanas. As definições específicas desse projeto, como subtópicos, cronograma e tipo de produção final, seriam construídas coletivamente nos Encontros do *InCurso*, com a participação de todas as professoras.

Nosso objetivo era planejar, de forma colaborativa e coletiva, as etapas do projeto, definir os subtemas, escolher materiais autênticos e orientar a elaboração da produção final como culminância do trabalho. Essa proposta se ancora na compreensão da coletividade como

uma prática formativa baseada no compartilhamento, na interação e na produção conjunta de conhecimento, tal como defendem Borowsky (2017) e Cedro, Lopes e Moura (2024).

Borowsky (2017, p. 62), ao discutir a Atividade Orientadora de Ensino, afirma que o sentido da atividade docente se constrói na relação com o outro, em um processo coletivo. Para a autora, a colaboração vai além da realização de ações em conjunto, pois promove o desenvolvimento dos envolvidos e constitui uma condição para a formação de uma coletividade: “O compartilhamento é uma condição para o desenvolvimento de uma coletividade e está presente na vivência, reflexão, discussão de experiências que são pertinentes à atividade pedagógica.”

De modo semelhante, Cedro, Lopes e Moura (2024) articulam coletividade e justiça social na formação docente, defendendo que a construção de espaços formativos coletivos pode contribuir para a superação de condições opressoras e alienantes presentes no cotidiano escolar. Os autores demonstram o conceito em um projeto chamado de Clube de Matemática (CluMat), propondo um modelo de formação sustentado pelos princípios da Atividade Orientadora de Ensino, onde estudos, planejamento, desenvolvimento e reflexão sobre a prática são construídos de forma compartilhada entre futuros professores.

No contexto do *InCurso*, apesar da intencionalidade formativa colaborativa explicitada no comando, quatro professoras realizaram a Atividade Final apresentando propostas de projetos praticamente prontas, já com os subtemas distribuídos por semanas, aspectos linguísticos e critérios de avaliação previamente definidos. Considero que essa tarefa não atingiu integralmente seus objetivos por dois fatores principais. Em primeiro lugar, nem todos os temas foram selecionados a partir das sugestões dos alunos, o que contraria a proposta de construção participativa prevista na atividade. Em segundo lugar, os projetos não foram efetivamente desenvolvidos de modo colaborativo entre as professoras, uma vez que foram apresentados com grande parte de suas seções já definidas, reduzindo o espaço para a coautoria.

Uma autoavaliação da Atividade Final proposta às professoras revela que ela demandava uma preparação mais cuidadosa e detalhada. Assim como nos projetos críticos que desenvolvo com meus/minhas alunos/as, nos quais organizo cada etapa, desde a escolha dos temas até a culminância, passando pela definição de prazos, acompanhamento e feedback contínuo, esse mesmo percurso poderia ter orientado a Atividade Final do *InCurso*. Contudo,

não houve tempo hábil para essa condução processual, o que indica que os dez encontros foram insuficientes<sup>28</sup> para a construção coletiva do projeto em sua plenitude.

A incompletude da Atividade Final, neste contexto, não é entendida como um fracasso formativo, mas como expressão das tensões que atravessam o trabalho docente em contextos marcados por sobrecarga, múltiplas demandas institucionais e escassez de tempo para a elaboração coletiva. Ao mesmo tempo, essa limitação reforça a importância de criar e sustentar espaços formativos que atuem na contramão da lógica individualizante ainda predominante na escola e revela um requisito fundamental para o trabalho coletivo: a perenidade das ações. A coletividade demanda continuidade, pois não se constitui de forma imediata ou episódica.

#### **4.8.2. *Are you currently involved in any collective project at your school?* ou qual é o nosso entendimento de coletividade?**

O tema da coletividade foi retomado no Encontro 9 por meio de uma ação inicial de envolvimento, estruturada a partir de perguntas para reflexão individual e compartilhamento em grupo. Essas indagações tiveram como objetivo ativar a memória das professoras, funcionando como um disparador para que pudessem resgatar e narrar experiências e situações vivenciadas em suas respectivas escolas, contribuindo, assim, com relatos significativos para a discussão do Encontro. Os compartilhamentos foram orientados pelas seguintes perguntas: *What do you understand by collectivity in the teaching profession? Have you ever come across this concept? Have you ever read or studied anything about it? How do you understand it? Do you experience collectivity or do you experience more loneliness? Are you currently involved in any collective project at your school?*

A seguir, apresento e discuto as falas das professoras enunciadas ao longo do Encontro.

First of all, everybody here [at CIL<sup>29</sup>], all the teachers are English language teachers. So, we understand ourselves better because it's the same goal for every teacher here. But, when I was in a regular school, I felt so lonely. Nobody there understood me. Sometimes, I felt that people were, kind of, depreciating (or devaluing) the English language. It was like, "No, your subject is not so important. Portuguese and Math are

<sup>28</sup> A proposição da atividade ocorreu no Encontro 6 com a delimitação de duas semanas de prazo para a realização.

<sup>29</sup> Os Centros Interescolares de Línguas (CILs) são escolas especializadas no ensino de Língua Estrangeira Moderna (LEM), vinculadas à rede pública de ensino do Distrito Federal, que ofertam cursos de inglês, espanhol, francês e alemão. A criação do primeiro CIL em Brasília ocorreu oficialmente por meio da Resolução nº 40, de 14 de agosto de 1975. A iniciativa partiu da professora Nilce do Val Galante (1922–2018), então coordenadora de inglês da Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF), que trouxe para a capital federal a experiência dos Estados Unidos, onde o ensino de idiomas é realizado em centros especializados. A partir dessa proposta, instituiu-se um modelo pioneiro de escola pública voltada exclusivamente para a aprendizagem de línguas estrangeiras. Fonte: <https://www.educacao.df.gov.br/cil-01-de-brasilia-comemora-45-anos-de-atividades/>

more important than English." Basically, and nowadays, I feel better about this, **but inside** [...] I feel lonely, when things start not working so well, I feel *uh*, a bit lonely. (Professora ANA, *InCurso*, Encontro 9).

A professora ANA constrói seu relato a partir de uma contraposição entre sua experiência como professora de inglês em uma escola regular e sua atuação atual em um Centro de Línguas (CIL). Na escola regular, sentia-se isolada em razão da desvalorização da língua inglesa por parte de outros/as docentes, que tendiam a hierarquizar os componentes curriculares. No CIL, por sua vez, ela percebe um senso de coletividade fundamentado na convivência entre professoras que compartilham a mesma área de atuação e, supostamente, os mesmos objetivos profissionais.

Ao afirmar que *“we understand ourselves better because it’s the same goal for every teacher here”*, ANA expressa uma percepção de unidade que parece ancorada em certa idealização, uma vez que nem todo/a professor/a de língua inglesa necessariamente ensina a língua a partir das mesmas concepções, intencionalidades e objetivos pedagógicos. Essa idealização é tensionada pela própria fala da professora quando afirma que, *“inside”*, sente-se sozinha, especialmente quando as coisas não estão funcionando bem em sua prática. A oposição entre o *“outside”* (marcado por uma imagem de harmonia) e o *“inside”* (atravessado por sentimentos de solidão) parece sugerir que a coletividade docente se constrói na possibilidade de partilhar fragilidades, dúvidas e afetos em espaços seguros de escuta e apoio.

Essa leitura dialoga com Baia e Machado (2021, p. 178), ao afirmarem que os conflitos são constitutivos das relações sociais na escola e, portanto, também das relações entre professores/as, atravessadas por tensões institucionais, hierarquias e divergências pedagógicas. Segundo as autoras, *“as relações sociais, que alicerçam e constituem os processos individuais, são desenhadas por acordos, compatibilidades, simetrias, [...] mas também por imposições, coações, tensões, conflitos e contradições, o que significa que estão sempre em equilíbrio instável”*. Assim, a coletividade não se configura como um estado de harmonia permanente, mas como um processo relacional em constante negociação.

Outro aspecto relevante no depoimento de ANA refere-se ao sentimento de solidão que emerge nos momentos em que enfrenta dificuldades em sua prática, quando afirma: *“I feel lonely when things start not working so well”*. Essa fala evidencia que, mesmo inserida em um contexto que permitiria a partilha de desafios e a construção coletiva de alternativas, a

professora se percebe sozinha, o que aponta para a tendência de se compartilharem mais facilmente experiências de sucesso, silenciando fragilidades, inseguranças e dificuldades.

Nesse sentido, o depoimento sugere que a coletividade não se constrói apenas pela pertença institucional ou pela identidade profissional comum, mas como um processo de trazer, com segurança, o “inside” dos/as docentes (emoções, afetos, inseguranças, preocupações, saberes e ignorâncias) para o espaço coletivo. A coletividade, assim, configura-se como uma prática relacional sustentada pela confiança, pela partilha e pelo apoio mútuo no exercício da docência.

Na sequência, a professora Mary se expressou:

I share ANA's point of view, especially with my public school experience. *Um*, I wasn't... I wasn't an effective teacher. I was temporary... I'm still... I am still a temporary teacher in the public environment. And I felt exactly like that in all four schools I taught. And in the situation like English doesn't matter, 'Oh, don't need to make a big deal out of it. You don't need to give them exercises every week and stuff like that [...] *Um*, and in the private schools, even if they were... they were not that organized, I felt more collectivity. For example, last year was the first year that I worked in a private school and I only had public experience. So my boss was like, 'Is there anything that... that you have any doubt? Or, we don't do it like this, we do it like this. Let me show you how to do it,' you know? Not only in the emotional situation, like I was frustrated about something that happened in class and stuff like that, but in the... the how to do stuff, you know? In things like that. So, I'm not saying that... I'm not generalizing, but in my experience, I felt just like ANA in the public school, sadly. I think it could happen both ways, um, because we don't share or because we're not supported by our... by the people that were supposed to give us support. *Um*, by our colleagues... like, we don't feel welcomed sometimes in the group. But this third option, I think we could manage. We can break some walls. It's a process, you know? Some people are more closed up, some people are more open or some people are nothing. But I think that walls can be broken. (Professora Mary, *InCurso*, Encontro 9)

Na fala de Mary, a coletividade docente parece ser compreendida como uma experiência atravessada pelas condições de inserção profissional e pelas relações estabelecidas na escola. Atuando como professora temporária na rede pública, ela relata não ter se sentido acolhida nas escolas em que trabalhou, em um contexto de desvalorização do ensino de inglês e de ausência de apoio pedagógico e emocional. Para Mary, coletividade implica reconhecimento, escuta, orientação prática e cuidado com as dimensões afetivas do trabalho docente. Ao contrastar essa vivência com sua experiência na rede privada, destaca ter encontrado maior abertura ao diálogo

e ao apoio entre colegas. Ainda assim, afirma que a coletividade é um processo possível de ser construído, por meio da quebra de barreiras e da criação de vínculos no cotidiano escolar.

Em concordância com o posicionamento de Mary, a professora Ana assim se pronuncia:

I agree with you [Mary], because as a temporary teacher, this can be a hardship for us. Sometimes you need to change and go to one school, and then the next year you go to another one with other people. So, it's very difficult sometimes to get close to the other teachers and have this sense of collectivity. In my school, we have this, but it's not the same thing, and this is the part that I agree with ANA, because it's not the same thing for the other teachers. (Professora Ana, *InCurso*, Encontro 9)

No relato da professora Ana, a coletividade docente é entendida como um processo que depende do tempo de convivência e da construção de uma trajetória entre os/as professores/as. Atuando como docente de contrato temporário, ela destaca que as constantes mudanças de escola dificultam a criação de vínculos e o fortalecimento do trabalho coletivo. Para Ana, a coletividade não se estabelece de forma imediata, pois parece se construir no cotidiano da profissão, na partilha das experiências e no enfrentamento conjunto das questões rotineiras; por isso, a rotatividade do corpo docente fragiliza esse processo e compromete o sentimento de pertencimento ao grupo.

A professora Mary compartilha percepção semelhante:

I have a testimony. *Um*, about the bonding that Ana said. I worked in four schools, public schools, and only one of them had, we had like a teacher bonding, the whole group, you know? Morning, afternoon, temporary, effective. That was like the miracle of the year. But the other schools, **there was like segregation, you know? Temporary teachers don't talk with the effective ones. And the effective ones look us down. So, it was very hard to maintain a conversation with them.** Like, let's say, we had a teacher meeting with the principal, and then they would ask something for us, for everybody. So, the other teachers will raise their hands and talk about it, and every time that we talked, the temporary teachers, we were like, when somebody's talking, somebody else talks over you. So, I felt this kind of, *um*, unbalance among the teachers, you know? [...] And it's very sad because it's something that, let's say, I go to a school where I am the only temporary teacher. I'm gonna manage. It's very complicated. *Um*, but **I don't generalize. There are some healthy environments.** But, sadly, I've met very complicated situations in this kind of, you know, perspective and the, and the concept of collectivity. (Professora Mary, *InCurso*, Encontro 9, grifos meus)

Os relatos das professoras Mary e Ana trazem à tona a prática recorrente de contratação temporária de docentes na rede pública do Distrito Federal, fator que tem estreita relação com o desenvolvimento do conceito de coletividade compreendido no *InCurso*. Tal modalidade de contratação é vislumbrada como um obstáculo estrutural ao fortalecimento da coletividade e à coesão do corpo docente, uma vez que institui uma lógica de instabilidade, descontinuidade e rotatividade permanente nas escolas. Essa condição, como evidenciam Limeira e Cruz (2022), configura um cenário de vínculos frágeis e provisórios, em que o/a docente, ano após ano, é submetido a processos sucessivos de atribuição, exames e assinatura de contratos, geralmente iniciados após o começo do ano letivo e encerrados ao final do período escolar, instaurando uma dinâmica de “eterno recomeço” e impedindo o estabelecimento de laços sólidos com os pares e com a comunidade escolar.

As autoras recorrem aos dados do Censo Escolar de 2020, que indicam que, em diversas Coordenações Regionais de Ensino da SEEDF, os docentes temporários correspondem de 30% a 40% do quadro, chegando a quase metade do efetivo em regiões administrativas como Paranoá (49%) e Brazlândia (46%), o que evidencia o caráter estrutural dessa política de contratação. Tal configuração impacta diretamente a organização do trabalho pedagógico, ao romper a continuidade das equipes, fragilizar os projetos coletivos e dificultar a construção de uma história comum entre os/as professores/as e a comunidade escolar. Em consonância com as autoras e a partir de minha experiência, argumento que o tempo é constitutivo da profissionalidade docente e fundamental para a construção de vínculos, para o conhecimento do contexto escolar e para a consolidação de práticas colaborativas; contudo, a sucessão de contratos temporários produz rupturas permanentes que inviabilizam esse processo.

Nesse sentido, a contratação temporária configura-se como um problema de política pública educacional, pois institui uma condição de desvinculação e precariedade para o professor, marcada pela instabilidade e pela insegurança, comprometendo o desenvolvimento da profissionalidade e fragilizando a coletividade docente. Ao inviabilizar a continuidade, o pertencimento e o reconhecimento entre os pares, essa política enfraquece a construção de uma cultura de colaboração e apoio mútuo, fundamentais para práticas pedagógicas críticas e transformadoras.

No relato da professora Mary no Encontro 9, destaco o trecho: *“I worked in four schools, public schools, and only one of them had, we had like a teacher bonding, the whole group, you know? Morning, afternoon, temporary, effective. But the other schools, there was*

*like segregation, you know? Temporary teachers don't talk with the effective ones. And the effective ones look us down. So, it was very hard to maintain a conversation with them*". Essa fala traz à tona uma problemática que merece especial atenção: a desigualdade de tratamento e de reconhecimento entre professores temporários e efetivos no interior das escolas. Sua experiência evidencia que, em muitos contextos, a coletividade docente é permeada por relações hierarquizadas, nas quais os vínculos profissionais são fragilizados por processos de segregação e desvalorização dos docentes contratados temporariamente.

Nesse sentido, observa-se que as hierarquias instituídas pelas próprias políticas de contratação e pelas lógicas do mercado acabam sendo reproduzidas nas relações entre os/as professores/as, naturalizando práticas de exclusão e silenciamento. Tal dinâmica compromete a construção de uma coletividade pautada no diálogo, no reconhecimento e no apoio mútuo. Romper com essas hierarquias e com as lógicas competitivas de matriz neoliberal mostra-se, portanto, condição fundamental para o fortalecimento do trabalho coletivo, uma vez que tais mecanismos tendem a individualizar, fragmentar e enfraquecer o corpo docente, dificultando a construção de um projeto pedagógico verdadeiramente compartilhado.

Na sequência passamos a refletir sobre a seguinte pergunta: *How do you understand the concept of collectivity?* que foi respondida pela professora Mary:

I understand it as a collaboration. Spirit of collaboration. Like shared responsibility, mutual support for the group, whether it's amongst students or teachers or within the whole school community. It's like, it involves working together, towards common goals. (Professora Mary, *InCurso*, Encontro 9)

A resposta da professora Mary aborda a coletividade como a força motriz para alcançar metas, baseada na interdependência, no suporte recíproco e na responsabilidade dividida por todos os membros da comunidade. Nesse sentido, ela expande a ideia de coletividade para além da sala de aula e do corpo docente, incluindo toda a comunidade escolar. No uso da expressão “*shared responsibility*” podemos visualizar um anseio por compartilhamento das responsabilidades, de modo que o sucesso ou o fracasso não recaiam sobre uma única pessoa, mas que sejam, também, coletivizados. Quando isso acontece, podemos ter o alívio da pressão individual e o fortalecimento do senso de pertencimento.

Nesse sentido, Baia e Machado (2021) defendem que o trabalho coletivo no contexto escolar pode atuar como elemento estruturante das relações interpessoais e da própria dinâmica institucional. As autoras destacam que a coletividade coopera para o enfrentamento dos

problemas e para a superação de práticas fragmentadas e individualistas, valorizando a cooperação entre os diferentes sujeitos da comunidade escolar. Nessa perspectiva, a coletividade configura-se como princípio mobilizador para o alcance de metas comuns, pois se fundamenta na interdependência entre os sujeitos, no suporte recíproco e na responsabilidade compartilhada por todos. Assim, projetos coletivos, diálogo e participação ativa tornam-se princípios organizadores das práticas escolares, fortalecendo vínculos, corresponsabilização e qualidade na escola.

A professora ANA posiciona-se sobre o tema da coletividade docente a partir da perspectiva de suas práticas cotidianas e em sua declaração sobre estar à disposição para o trabalho colaborativo. Em sua fala, ela se reconhece como uma professora colaborativa e enfatiza a importância da escuta, da troca de ideias e da circulação de saberes entre pares:

Talking about collectivity among teachers, I understand that when we work together, it makes the work better; things become more pleasant for everybody, right? I think that way. I exchange many ideas with my colleagues. I'm always listening to conversations, to people talking, and when I hear something interesting, I go to that person and ask for the idea: What is it about? How can I do it? I consider myself a collaborative person. (Professora ANA, *InCurso*, Encontro 9)

A partir da fala de ANA, a professora Mariana amplia a discussão ao situar a coletividade docente em um contexto social mais amplo, marcado por uma lógica cultural fortemente individualista. Sua intervenção problematiza a naturalização do individualismo nas relações profissionais e nas estruturas escolares, ressaltando como a organização do trabalho docente tende a responsabilizar o indivíduo de forma isolada, enfraquecendo práticas colaborativas e coletivas. Sobre isso, a professora Mariana ressalta a coletividade, reconhecendo que ela é uma escolha ética que tensiona os modos hegemônicos de organização do trabalho e de responsabilização nas instituições escolares:

This is interesting, because we live in a very individualist world, right? We do not have a collective culture. We have a culture of individualism, where each person is supposed to take care and to do the best for him or herself. So we live in a very individualist culture, right? And individualism is at the basis, let's say, of our culture, of our society. (...) So it's very important to understand that every time we go collectively, every time we choose collectivity, every time we think collectively, we are going against, right, social culture, let's say, because, *uh*, generally speaking, our society is very much individualist. [...] And I think that this is also something that happens at schools. Schools treat teachers very individualistically, and each teacher is responsible for his part of the curriculum, or his or her subject, and that's it. [...] Okay, so when things

go wrong, you are responsible for it. When there is no collectivity, everything falls on the shoulders of the individual. (Professora Mariana, *InCurso*, Encontro 9)

Em sua dissertação de mestrado, Santos (2020) analisa a racionalidade neoliberal, a relação do Estado com o mercado e as políticas educacionais no Brasil. No trecho acima, a professora Mariana enfatiza como a racionalidade neoliberal individualista estrutura também o cotidiano escolar, em sintonia com a crítica de Santos (2020). Ao destacar que cada sujeito deve “*take care*” de si e responder isoladamente pelo que acontece, ela marca a naturalização da responsabilização individual como princípio social. Na escola, isso se manifesta na fragmentação do trabalho docente e na culpabilização do professor quando “*things go wrong*”. Tal lógica encobre desigualdades estruturais ao promover discursos de mérito e esforço pessoal, deslocando para o indivíduo problemas que são coletivos e institucionais. Assim, direitos passam a ser vividos como privilégios, e questões públicas (como condições de trabalho e apoio pedagógico) tornam-se falhas privadas. Essa lógica, apresentada como técnica e neutra, esvazia a dimensão ética do cuidado com o outro e reforça uma cultura de desempenho e competição em detrimento da coletividade.

Diante dessas ponderações, a professora ANA retoma o assunto, trazendo uma dimensão afetiva e subjetiva ao debate, ao associar o individualismo docente ao medo do julgamento e à insegurança quanto à validação de suas ideias no coletivo. Sua fala evidencia como a ausência de espaços seguros de partilha pode inibir a colaboração e reforçar práticas isoladas, mesmo quando há desejo de cooperação. Assim, ANA revela sua percepção de que a coletividade depende de condições institucionais e relacionais que favoreçam a confiança, o reconhecimento e o apoio mútuo entre professores:

I think that sometimes we are individualistic because we have a fear of judgment. Sometimes we want to share an idea but worry about what others might think. We question ourselves: *Is this project as good as I think it is? Will my colleagues see it as a good activity to do?* Sometimes we don't share simply because **we're afraid of what others will think**. (Professora ANA, *InCurso*, Encontro 9, grifos meus)

O relato da professora ANA, ao associar o individualismo docente ao medo do julgamento e à insegurança diante da avaliação dos pares, nos remete às reflexões de bell hooks (2013) acerca da constituição da identidade docente e de seus impactos sobre a prática pedagógica. Ao discutir sua própria trajetória, a autora relata que, por não ter construído sua identidade de forma rígida em torno do papel de professora acadêmica, sentiu-se mais livre para

questionar, revisar e transformar suas práticas pedagógicas. Esse relativo “desapego” em relação a uma identidade docente fixa permitiu-lhe acolher críticas de alunos e colegas não como ataques pessoais ou ameaças ao seu valor profissional, mas como oportunidades de crescimento e aprendizagem.

Nesse sentido, hooks (2013, p. 180) argumenta que muitos professores evitam problematizar suas práticas justamente por perceberem a docência como o núcleo inflexível de sua identidade, o que faz com que qualquer questionamento seja visto como desestabilizador. Como afirma a autora, “sinto que uma das coisas que impedem muitos professores de questionar suas práticas pedagógicas é o medo de que ‘essa é a minha identidade e não posso questioná-la’”. À luz dessa reflexão, a fala de ANA evidencia como o receio do julgamento pode produzir silenciamentos e reforçar práticas individualizadas, indicando que a construção de identidades docentes mais flexíveis e abertas ao diálogo constitui uma condição fundamental para a autocrítica, a colaboração e o aprimoramento coletivo das práticas pedagógicas.

A preocupação com o julgamento sobre a atividade docente também aparece em outra fala da professora Mary, no Encontro 5, quando discutíamos a existência - ou ausência - de uma cultura de compartilhamento, de confidências entre professores/as sobre sua profissão e rotina.

I share with my teacher friends, not with other people, because I believe that the teacher friends understand better, [...] but other people it is very rare. **They judge me.** (Professora Mary, Encontro 5, *InCurso*, grifos meus)

Quando passamos a refletir sobre a pergunta: *Are you currently involved in any collective project at your school?*, as professoras fizeram relatos de experiências vividas em suas escolas, e a professora Mary fez a seguinte contribuição:

*Um*, at the beginning of the year, my English colleague [...] she gave an idea about St. Patrick's that we should do, that we should create a board, and give them a whole activity like, like three days, to cut the [...] the four-leaf thing... clover. And make a presentation, and stuff like that. And she gave the idea, like, on the weekend before St. Patrick's Day. And I was like, "Girl, you're supposed to tell me that before, like, beforehand, so we could, you know, organize it better and stuff." And then she said, "No, *um*, we're going to, we can do it. I'm going to work with you. I know you can draw very well, so you draw whatever you can put together, Catholicism and St. Patrick, and I will take care of the rest". Did she take care of the rest? Nope. So I did everything by myself, and everything that she said she would do, she didn't do it.

So I was like, never going to work with this lady anymore, going to do the things by myself. Because it was so chaotic, and I was so desperate because she told me, she told our boss, the principal. And I was like, "Man, you need to ask me beforehand, if I'm willing to participate before you tell the principal,

you know, because it doesn't work like that." So, well, it was a bit traumatizing. *Um*, I did all the work by myself, cutting the papers, helping the students, recording the videos, doing the board, and everything. And she didn't do anything. **So, traumatized teachers are close-up teachers. That 's my defense argument.** (Professora Mary, Encontro 9, *InCurso*, grifos meus)

Diante da fala da Mary, a professora Mariana fez o seguinte apontamento:

Well, it's very interesting that we are all here sharing, we're sharing moments when we had problems because we did not work... because working together did not go so well. And it came to my mind now that... a question which is: is it collective? What we did, was it collective work indeed? Was it really collective? For example, as you are relating now to your relationship and also to this work with this teacher, this colleague, Mary, was it collective work indeed? Not really, right? Because the collective has to do with walking together, right, and working together, putting strength together, putting what we believe, right, to be our strengths and weaknesses together. So when we're doing collective work, we bring both our strengths, our strong points, as well as our weaknesses, our weak points, what is not so good, we put it all on the table. [...] Because since we have different talents and different competencies, when we bring them all and we put them all up on the table, we have an opportunity to understand how we can do things with the talent and the conditions we have. (Professora Mariana, Encontro 9, *InCurso*.)

A contribuição da professora Mariana ao depoimento de Mary evidencia uma compreensão de coletividade docente que se afasta de uma lógica meramente operacional de divisão de tarefas e se aproxima de uma concepção formativa, dialógica e corresponsável do trabalho coletivo. Ao questionar se a experiência narrada por Mary poderia, de fato, ser considerada um trabalho coletivo, Mariana problematiza a ausência de planejamento compartilhado, de negociação prévia e de compromisso ético entre as envolvidas, elementos indispensáveis para que a ação pedagógica se configure como uma prática verdadeiramente coletiva. Como a professora Mariana representa a formação docente que acontece na universidade, faz-se necessário também aqui questionar o papel e o lugar que essa instituição tem assumido na construção da coletividade em praxiologias de formação. Como criticado por vários autores, a universidade também não é um espaço dialógico que favorece as relações nos processos formativos (Borelli, 2018), o que requer uma revisão mais ampla sobre a maneira como temos conduzido nossos trabalhos quando falamos da relação entre escola e universidade para a formação docente.

Ao afirmar que o trabalho coletivo implica lidar tanto com os pontos fortes quanto com os pontos fracos (talentos, competências, fragilidades e condições reais), Mariana também

desmistifica a ideia de que a coletividade seja um espaço idealizado, livre de tensões, confrontos ou conflitos. Nesse sentido, contribuo com meu relato pessoal ao reconhecer que já resisti à coletividade por insistir que as coisas fossem feitas apenas do meu jeito; no entanto, compreendo hoje que “as coisas apenas do meu jeito” não têm a mesma força quanto aquelas construídas na coletividade, mesmo quando isso implica enfrentar desencontros e desafios no processo de realização dos projetos.

Ao final do *InCurso*, elaboramos um conjunto de perguntas<sup>30</sup> com o propósito de estimular a reflexão das professoras sobre os Encontros, recolher devolutivas e analisar o percurso formativo vivenciado. As questões foram disponibilizadas em arquivos individuais no Google Drive, nos quais cada participante registrou suas respostas de forma autônoma. Entre elas, uma se referia aos conceitos de criatividade e coletividade e solicitava que as professoras apontassem os principais desafios relacionados a esses conceitos em seus contextos de atuação. Para finalizar esta seção, apresento as respostas das participantes:

Durante o *InCurso*, senti isso o tempo todo: o quanto é bom ter com quem conversar, dividir ideias, frustrações e descobertas. Mas na prática, no dia a dia da escola, o desafio é grande. A rotina é pesada, falta tempo, apoio, e muitas vezes a gente acaba se isolando sem querer. Ser crítica e coletiva exige esforço, mas vale muito a pena. (Professora Mary, Considerações Finais do *InCurso*)

Em sala de aula, criar um ambiente de comunidade de aprendizado é desafiador devido à falta de conhecimento em relação ao termo e a falta de disposição de querer iniciar algo novo e de querer se aperfeiçoar para crescimento pessoal e profissional. (Professora Aluna 1, Considerações Finais do *InCurso*)

Na rotina do professor é raro ter um espaço para a troca de saberes e vivências, a sala de aula se torna um ambiente "solitário" e o professor se vê sozinho em diversas situações e sem a quem possa recorrer com relação a questões pedagógicas. (Professora ANA, Considerações Finais do *InCurso*)

Nas três respostas, as professoras se concentraram predominantemente no aspecto coletivo, revelando que, embora os princípios da coletividade e da criticidade sejam reconhecidos como desejáveis e potentes, sua incorporação às práticas pedagógicas ainda se mostra limitada por fatores como a falta de tempo, a rotina exaustiva e a pouca disposição para iniciar algo novo. Interpreto esses depoimentos como indicativos de uma compreensão parcial quanto à centralidade da proposta: preparar aulas de forma crítica e coletiva não significa acrescentar mais uma tarefa à já sobrecarregada rotina docente, mas sim substituir práticas

---

<sup>30</sup> Atividade consta na seção de apêndices

tradicionais por uma nova forma de pensar o ensino. Trata-se, portanto, de uma reorientação de pensamento.

As discussões construídas a partir da problematização trazida pela professora Mariana e dos relatos das professoras sobre o que efetivamente configura um trabalho coletivo, reforça nossos entendimentos sobre o lugar da coletividade na educação. É nesse movimento de enfrentamento ao isolamento docente, mencionado mais uma vez no relato acima da professora ANA que se insere o subcapítulo a seguir, intitulado “Educação não rima com...”, no qual continuamos a reflexão sobre a formação como prática relacional, comunitária e coletiva.

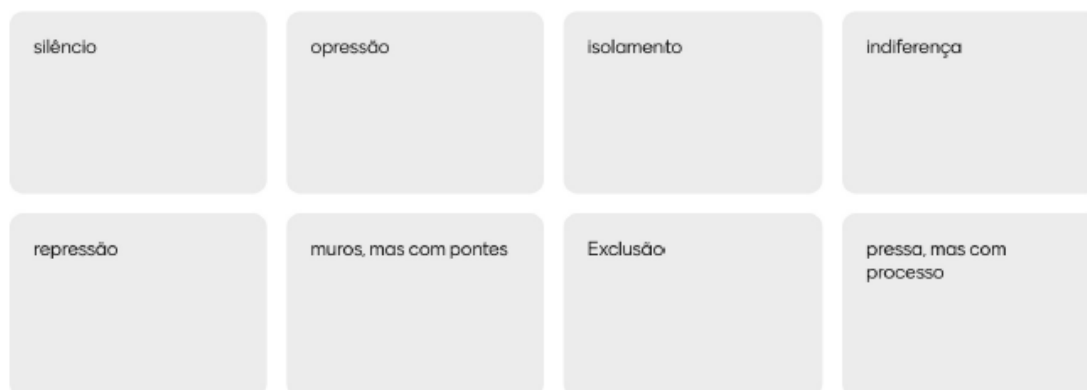
#### 4.9. Educação não rima com...

Ainda no Encontro 9, realizamos uma atividade na plataforma *Mentimeter* como dinâmica de introdução às reflexões sobre parte do texto de Pacheco (2009). A partir do título original do texto *Formação não rima com solidão*, substituímos a palavra “formação” por “educação” e convidamos as professoras a completarem a afirmação “Educação não rima com...”. As respostas foram apresentadas, conforme ilustrado na Figura 13.

Figura 13 - Respostas das professoras geradas na plataforma *Mentimeter*



## Educação NÃO rima com ...



Fonte: arquivo pessoal, 2025

No texto *Formação não rima com solidão*, Pacheco (2009) defende que a formação docente só se efetiva quando deixa de ser um processo individualizado e passa a se constituir como uma prática comunitária, sustentada pela cooperação, pela partilha de saberes e pela produção coletiva de sentidos. Para o autor, a formação acontece na relação e por meio dela, exigindo que professores e professoras integrem redes colaborativas e comunidades de prática capazes de romper com a lógica isoladora e transmissiva que historicamente marcou a profissão. Nessa perspectiva, o autor afirma que “o desenvolvimento humano ocorre em **redes de relações sociais** marcadas por um contexto sociocultural específico” (Pacheco, 2009, p. 105, grifos meus).

Pacheco (2009) sustenta, ainda, que a formação é um processo de interação crítica, no qual a reflexão conjunta sobre os problemas reais do cotidiano escolar possibilita a construção de novas formas de pensar e agir na docência. Assim, a formação não se reduz à aquisição de conteúdo, mas se configura como uma construção coletiva que se realiza por meio do diálogo, das parcerias e da transformação mútua dos sujeitos envolvidos. Foi essa concepção que buscamos mobilizar no contexto do *InCurso*, ao incentivar a ideia de parceria, de caminhar juntas e de superação do isolamento, muitas vezes interpretado como autossuficiência, em favor de uma postura coletiva. Conforme destaca o autor, “a concepção e desenvolvimento de um projeto é um ato coletivo, rompe com culturas de isolamento, por recurso a dispositivos que viabilizam autodidatismo e formação cooperativa” (Pacheco, 2009, p. 107, 108). Nessa mesma direção, Pacheco aponta o trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão como dimensões centrais da formação e da prática docentes.

Finalizo esta seção problematizando se, de fato, a formação docente tem enfatizado a coletividade como princípio estruturante da profissão. Questiono como se dão, nos cursos de Letras–Inglês (e outras licenciaturas), os processos de materialização das práticas curriculares e em que medida eles incorporam experiências efetivamente coletivas de ensino, aprendizagem e reflexão pedagógica. Interrogo, ainda, se há engajamento colaborativo entre universidade e escola, entre os diferentes espaços formativos e entre sujeitos situados em distintos tempos e contextos da educação. Por fim, coloco em evidência a contradição de desejarmos uma escola pautada na coletividade sem, contudo, formarmos professores e professoras que vivenciem, compreendam e sustentem práticas coletivas ao longo de seus próprios processos formativos.

## 5. UMA PROPOSTA DE COLETIVIDADE CONFLUENTE: A COLETIVIDADE QUE BUSCAMOS

Um rio não deixa de ser um rio porque conflui com outro rio, ao contrário, ele passa a ser ele mesmo e outros rios, ele se fortalece. Quando a gente confluncia, a gente não deixa de ser a gente, a gente passa a ser a gente e outra gente – a gente rende. (Antônio Bispo dos Santos, 2023, p. 4)

Início esta seção retomando um diálogo ocorrido no Encontro 9, quando as professoras compartilhavam suas respostas à pergunta “*Are you currently involved in any collective project at your school?* ” A partir dessa troca, emergiu uma discussão significativa sobre os desafios de vivenciar o trabalho coletivo no contexto escolar, evidenciando tensões, limites e possibilidades que atravessam a construção da coletividade docente.

Clécia: sometimes you don't get involved in a collective project because you don't want them to change things that you are used to doing the same way, you know? Because when you are involved in a collective project, you must be open to other's opinions and do things in a collective way. But sometimes, teachers say: "No, I have my way, I have worked this way since I was young, everything is under my control". So, and it is a challenge, a kind of barrier that we don't enter in a collective project in school.

Mary: Totally agree. I sign underneath it.

Mariana: Mary, but why did you say that you have a fear of being a pain to people?

Mary: Because I like my projects well made. And sometimes when I ask other teachers to participate in something, *uh*, work together, they don't have the patience for that. So let's say, "Ah, I wanted to try, uh, to do *Spelling Bee* with the Portuguese teachers back at school." They were like, "Ah, but you see, you have this and that." And I'm like, "No, you just... I can create the words for you, no problem. You just have to be there." You know? [...] I just want you to be there and participate and analyze if the students are spelling it correctly in Portuguese, or something like that. And then they'll like, "Ah, no, because I have this and that." I said, "Okay, but if we do it, we have to do it like this." And I'm like, "No, so you're out. Bye." I have zero patience for that. Because **they want to change everything**, just like you also said. Sometimes, we need to be open, of course, but, *um*, sometimes they make the project process harder than it's supposed to be. And I don't have patience for that. So I'm like, "Oh, sorry, dude. We don't work too well together. But thank you for helping. See you next time." (Professora Mary, Encontro 9, *InCurso*, grifos meus)

Nosso diálogo mostra que a coletividade docente não é uma harmonia permanente; ao contrário, ela se constitui como um território de tensões, negociações e confrontos. Na minha

fala, trago à tona um ponto de tensão recorrente: o apego a modos já consolidados de fazer a docência e o receio de que o trabalho coletivo implique abrir mão de controle, de certezas e de zonas de conforto. Envolver-se em um projeto coletivo exige disposição para escutar, flexibilizar práticas e reconhecer que o próprio modo de trabalhar não é o único possível; e isso, desperta em muitos docentes insegurança e resistência.

A experiência relatada por Mary acrescenta outra camada de complexidade a essa discussão. Seu desejo de desenvolver projetos bem estruturados esbarra na falta de engajamento ou na resistência de colegas, o que gera frustração e a leva, por vezes, a adotar uma postura mais rígida e pouco paciente com quem não corresponde às suas expectativas. Assim, o conflito não surge apenas da recusa em participar, mas também das diferentes concepções sobre colaboração, compromisso e divisão de responsabilidades. A coletividade, nesse sentido, expõe divergências de ritmo, de prioridades e de formas de organizar o trabalho pedagógico.

Essas tensões dialogam com a reflexão de bell hooks (2013) sobre a pedagogia engajada. A autora critica a lógica da educação bancária, ao afirmar que ela oferece ao professor um lugar de conforto, no qual o objetivo final é sentir-se bem consigo mesmo e obter a confirmação de que é “um bom professor”. No trabalho coletivo, porém, essa zona de conforto é desestabilizada. A interação com o outro, com suas diferenças, limites e visões de mundo, desafia a imagem idealizada de controle e eficiência individual. Como hooks (2013) aponta, o propósito da prática pedagógica não é o bem-estar imediato, mas o compromisso com processos que muitas vezes são difíceis e desconfortáveis, tanto para estudantes quanto para professores.

Desse modo, pensar a coletividade na confluência e na solidariedade implica reconhecer que o conflito faz parte do processo formativo. Trabalhar coletivamente é enfrentar medos, inseguranças e frustrações, assim como aprender a lidar com os diferentes jeitos de propor, organizar e realizar a docência. À luz de hooks (2013), a dificuldade deixa de ser sinal de fracasso e passa a ser compreendida como etapa do desenvolvimento docente. A coletividade que se quer construir, portanto, não é a que evita o conflito, mas a que o atravessa de forma ética e dialógica, entendendo-o como condição para transformar práticas e ampliar horizontes pedagógicos.

Esse entendimento abre espaço para outro aspecto revelado na resistência de alguns docentes ao trabalho coletivo: o medo de perder a identidade, a autoria e a própria originalidade.

À luz de Bispo dos Santos (2023), defendo que a coletividade não implica apagamento, mas confluência.

Nesse sentido, cabem algumas perguntas: o que nos leva ao isolamento nas práticas e à recusa em oferecer ou aceitar apoio? Que fatores alimentam posturas de exclusão e dificultam o exercício da ajuda mútua? Com base em Chaluh (2018) e Bispo dos Santos (2023), busco compreender que a constituição de um grupo não implica a anulação das diferenças; ao contrário, possibilita a soma de potencialidades, o fortalecimento dos pontos fortes e a preservação das características pessoais que nos constituem enquanto sujeitos.

A coletividade é fundamento da formação docente e da própria docência, pois fortalece o grupo e repercute nas práticas individuais. Para Chaluh, Reganhan e Pinto (2018, p.63), a formação coletiva implica construir conjuntamente o espaço formativo, a partir das inquietações das participantes, valorizando autoria, escuta, diálogo e autonomia. Nessa perspectiva, o grupo não se define pela homogeneização, mas pela valorização das diferenças como força formativa, promovendo a socialização de experiências e a corresponsabilização. Como afirmam as autoras, “a constituição de um grupo não apaga as diferenças”. Inspiradas em Freire (2005), defendem ainda que a formação se realiza na comunhão e na solidariedade, criando um espaço de confiança e parceria em que cada sujeito se reconhece como autor de sua prática e produtor de sentidos coletivos:

Quando digo *unidade na diversidade* é porque, mesmo reconhecendo que as diferenças entre pessoas, grupos, etnias, possam dificultar um trabalho em unidade, ela é possível. Mais: é necessária, considerando-se a coincidência dos objetivos por que os diferentes lutam. A igualdade *nos* e *dos* objetivos pode viabilizar a unidade na diferença. A falta de unidade entre os diferentes conciliáveis ajuda a hegemonia do diferente antagônico. O importante é a luta contra o inimigo principal. (FREIRE, 2005, p. 68, grifos do autor).

Inspirada na noção freireana de “unidade na diversidade”, compreendo que a coletividade docente não se sustenta na ausência de conflitos, mas na construção de vínculos entre diferentes que compartilham objetivos comuns. Ao transpor a reflexão de Freire do campo político para o formativo, afasto a ideia de uma coletividade harmônica e reconheço-a como um espaço de tensões, negociações e confrontos. As diferenças de trajetórias, concepções pedagógicas e condições de trabalho podem dificultar a unidade, mas não a tornam inviável, ao contrário, tornam-na necessária diante de desafios compartilhados. Nessa perspectiva, o “inimigo principal” deixa de ser a divergência entre pares e passa a ser o individualismo, que fragmenta, isola e enfraquece a ação coletiva.

Em diálogo com essa perspectiva, aproximo-me da noção de confluência, proposta por Bispo dos Santos (2023), que compreende a vida e as relações como interdependentes. Para o autor, a confluência expressa um modo de ser no mundo alicerçado na interdependência entre os seres, em que pessoas, natureza, territórios e espiritualidades se constituem mutuamente em relação. Confluir, nesse sentido, não significa fundir, misturar ou homogeneizar, mas coexistir na diferença, preservando as singularidades e potencializando-as no encontro. Trata-se de uma concepção que rompe com a ideia de isolamento dos sujeitos e afirma a vida como uma teia de relações sustentadas pela coexistência, pela articulação e pela horizontalidade.

O autor fundamenta o conceito de confluência nas cosmovisões dos povos tradicionais, como quilombolas, indígenas e camponeses. Para eles, a vida se organiza a partir da interdependência entre pessoas e natureza. Nessa perspectiva, viver em confluência significa reconhecer que ninguém vive só e que ninguém detém todo o saber de forma isolada. Falando a partir de sua própria vivência de homem do campo, Bispo dos Santos (2023, p. 16) assim se define: [...] “sou quilombola. Sou lavrador, pescador, sou um ente do cosmos”. Ele recorre à metáfora do plantio para explicar o surgimento do conceito. Entre diversas “palavras-sementes”, como biointeração, saber orgânico e contra colonialismo, foi a confluência que germinou com mais força, sendo por ele compreendida como a “energia que está nos movendo para o compartilhamento, para o reconhecimento, para o respeito” (p. 4).

Inspirada pelos argumentos desenvolvidos por Bispo dos Santos (2023), pretendo, nesta seção, fazer uma transposição dos conceitos do autor para trabalhar a ideia da coletividade tendo como base a noção de confluência por ele desenvolvida. Dessa forma, a coletividade docente pode ser compreendida como um modo de estar junto que não apaga as diferenças, mas as acolhe como constitutivas do trabalho pedagógico. Confluir, nesse sentido, não significa homogeneizar práticas, pensamentos ou identidades, mas permitir que múltiplas experiências docentes coexistam, dialoguem e se fortaleçam mutuamente na singularidade de cada sujeito.

Sustentada pela ideia da reciprocidade, a confluência permite compreender a coletividade docente como um princípio de fortalecimento da classe, baseado na troca, no compromisso mútuo e no apoio entre os/as professores/as. Nessa perspectiva, a partilha de ideias, de material didático e de projetos de trabalho podem evitar a dispersão da energia docente e ressignificar o trabalho cotidiano. A docência pode ser exercida como prática relacional e solidária, que emerge do encontro entre diferentes saberes, das experiências compartilhadas e da reflexão coletiva sobre a prática. Desse modo, a coletividade fundamentada

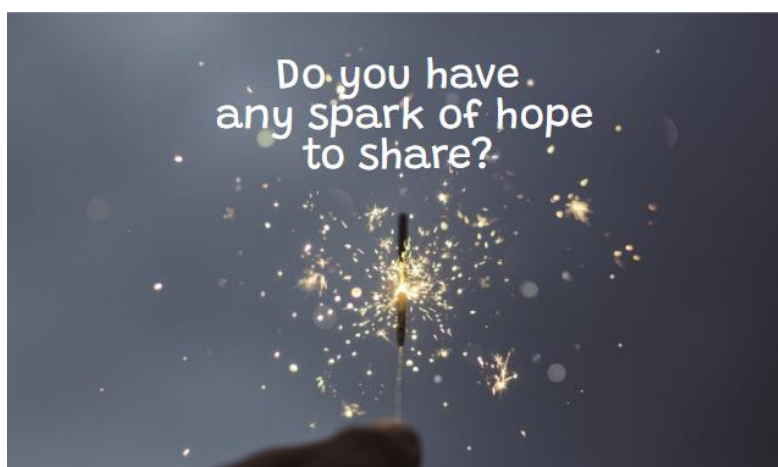
na confluência configura-se como uma força política, ética e formativa, capaz de potencializar a ação docente, fortalecer vínculos profissionais e sustentar processos educativos mais humanos e colaborativos.

A noção de confluência tensiona diretamente a lógica individualista e competitiva que ainda atravessa o trabalho docente, caracterizada pelo isolamento profissional, pela sobrecarga e pela responsabilização solitária do/a professor/a por problemas que são, na verdade, de natureza estrutural. Ao confrontar a lógica colonial ainda presente nas escolas, marcada pela fragmentação, pela hierarquização dos saberes e pela competitividade, a confluência afirma a coletividade como princípio de resistência às formas de precarização do trabalho educativo.

### **5.1. *Sparks of hope* ou para falar sobre esperança**

Iniciamos o Encontro 7 com o slide apresentado na Figura 14. A partir da ideia de que, ao observarmos atentamente o nosso entorno, podemos reconhecer pequenas faíscas de esperança na escola e no trabalho, que constituem elementos capazes de nos mobilizar e inspirar a seguir. Propusemos às professoras a pergunta: “você tem alguma centelha de esperança para compartilhar?” As narrativas que emergiram mostraram que, sim, havia motivos animadores a destacar, pois, os relatos das professoras revelam que as “faíscas de esperança” emergem de tempos, espaços e situações distintas da docência, mas convergem na reafirmação do vínculo vivo com o ensinar e o aprender, como revelam os relatos apresentados a seguir.

Figura 14 - Slide elaborado pelas professoras proponentes para o Encontro 7 do *InCurso*



Fonte: arquivo pessoal com imagem do site [unsplash.com](https://unsplash.com), 2025

Currently, I'm not teaching because I'm on study leave, but I really miss being in the classroom. While working on my paper, I often get new ideas for lesson plans, and I'm counting down the days until I can return to teaching and because of that I'm full of hope. (Professora Clécia, Encontro 7, *InCurso*)

No meu relato, procuro mostrar que a esperança também se manifesta na distância temporária da sala de aula. Mesmo em licença para estudos, o pensamento pedagógico permanece ativo, pulsando em ideias para futuras aulas, ancoradas na pedagogia crítica de projetos, e no desejo de retornar à docência. Esse movimento evidencia que minha identidade docente se fortalece no diálogo com as professoras do *InCurso* e em seus relatos inspirativos.

I'm hopeful because my next supervisory practice will be more challenging than the current one, which involves working with kids who are so kind and nice. The next one will be with teenagers, and I'm excited. (Professora Serina, Encontro 7, *InCurso*)

A professora Serina localiza sua centelha no porvir imediato, o desafio de atuar com adolescentes, mostrando que a esperança pode estar associada à expectativa diante do novo, à disposição para sair da zona de conforto e ao reconhecimento do potencial formativo das experiências que ainda virão.

Before the strike, I had a special moment with my third-year class while we were discussing *The Diary of Anne Frank*. Some students in this group usually have behavior issues and rarely participate, but that day was different. They were curious, engaged, and interested in the story. I had brought several versions of the book, and even a student who is almost always absent showed real interest. He said he already knew Anne Frank's story, summarized it for the class, and later told me he wanted to borrow the book from the library to read it. Seeing those students so involved, especially the ones who usually stay distant, really touched me. It felt like a small spark of hope in the middle of everything. (Professora Ana, Encontro 7, *InCurso*)

Ana, por sua vez, ancora sua esperança em um acontecimento concreto da prática, ao narrar um momento de engajamento inesperado de estudantes que costumam se manter à margem da aula. Sua experiência evidencia que pequenas rupturas no cotidiano escolar, quando estudantes se mostram curiosos, reencantam o fazer docente e reativam sentidos muitas vezes obscurecidos pelas dificuldades.

Em conjunto, os três relatos mostram que a esperança docente se constrói tanto na memória de experiências significativas quanto na projeção de futuros possíveis, configurando-se como movimento que articula passado, presente e futuro na sustentação do trabalho pedagógico. Sim, há sempre uma faísca de esperança a ser encontrada no ambiente escolar e na

prática docente. Muitas vezes, a pressão pelos prazos e as demandas administrativas obscurecem esses momentos, mas a esperança reside nos pequenos e poderosos gestos: no brilho nos olhos de alunos e alunas que superam a timidez e gravam um vídeo performando uma música, fazendo *lip sync*, como demonstrei na atividade final de um dos projetos desenvolvidos na escola onde atuei. Na conexão que se estabelece quando o estudante se sente visto e ouvido, como o aluno da professora Ana que começou a participar das aulas, após um período de visível desinteresse.

A faísca de esperança se acende também na resiliência de uma professora que, apesar do cansaço, inova na sua abordagem ou que se abre para o novo, para o estabelecimento de uma parceria com a universidade, assim como eu própria fiz, oito anos atrás. E na descoberta de uma nova habilidade, como a de preencher súmulas de jogos nos torneios interclasse na escola, um trabalho coletivo e colaborativo da escola. É essa energia que nos lembra diariamente o propósito transformador da educação. Estes são os pequenos focos de luz que nos sustentam, provando que a docência é desafiadora e gratificante.

## 6. REFLEXÕES (IN)CONCLUSIVAS

Como mencionado no final da seção 4.8.2, ao término do *InCurso*, elaboramos um conjunto de perguntas para a reflexão das professoras sobre os encontros e análise do percurso formativo vivenciado ao longo do processo ao qual denominamos de Considerações Finais. A primeira pergunta abordou os eixos que compõem o título “*InCurso* Crítico e Coletivo com Educadoras de Inglês”, buscando compreender de que maneira a experiência repercutiu nas práticas das participantes. Procuramos apreender os sentidos atribuídos por elas aos termos ‘*InCurso*’, ‘crítico’, ‘coletivo’ e ‘educação em inglês’, bem como identificar como esses pilares se materializaram em seus contextos profissionais, revelando apropriações, deslocamentos e ressignificações produzidos ao longo do percurso.

Selecionei os relatos a seguir por entender que eles expressam a compreensão das professoras sobre conceitos que dão nome ao curso:

Estar “em curso” foi como lembrar que **a gente nunca para de aprender**. Mesmo com o tempo de sala de aula que eu tenho, sinto que ainda tenho muito para viver e repensar. O **curso me colocou em movimento**, sabe? **Me tirou do automático e me fez lembrar por que comecei a dar aula**. (Professora Mary, Considerações Finais do *InCurso*, grifos meus)

Foi ótimo poder absorver vários pontos de vista e experiências vindas de várias **vivências diferentes da minha**. (Professora Serina, Considerações Finais do *InCurso*, grifos meus)

[...] compreender que o próprio inglês não se trata de uma só língua, acredito que seja uma peça importante para iniciar percursos que podem ser trilhados de forma crítica. Dentre a infinidade de temas que podem ser desenvolvidos em sala através do ensino crítico, compreender que o aluno pode e deve se expressar da sua maneira, com o “seu” inglês, e oportunizá-lo a aprender mesmo errando, **enquanto explora seus próprios contextos**, mas de uma outra perspectiva, pode tornar o ensino e aprendizagem muito mais proveitosos. (Professora Ana, Considerações Finais do *InCurso*, grifos meus)

Poder trocar com outras professoras, ouvir e ser ouvida, rir, desabafar... foi um alívio! **Me senti parte de uma rede**. Percebi que tem muita gente passando pelos mesmos perrengues, mas também tentando fazer a diferença todo dia. Isso foi muito gratificante! (Professora Mary, Considerações Finais do *InCurso*, grifos meus)

As respostas indicam que o *InCurso* foi compreendido como um processo formativo contínuo, marcado pela ruptura com automatismos e pela reativação da identidade docente por meio da articulação entre reflexão e ação. As participantes, em suas falas, o

reconheceram como um espaço de análise da própria práxis, sustentado por uma perspectiva crítica e por relações colaborativas.

A dimensão crítica apareceu associada ao questionamento de metodologias tradicionais, à valorização dos contextos socioculturais dos estudantes e à compreensão do ensino de inglês como prática de produção de sentidos e problematização. Já o caráter coletivo foi relacionado ao acolhimento, à partilha de experiências e ao fortalecimento profissional, contribuindo para reduzir o isolamento docente e construir entendimentos compartilhados sobre a docência.

Assim, a educação em inglês foi ressignificada como uma prática que ultrapassa a lógica transmissiva e se configura como espaço de formação crítica, envolvendo a leitura do mundo, a problematização das realidades dos estudantes e a construção de sentidos situados, ancorados em suas experiências sociais e culturais.

O relato de Ana evidencia esse deslocamento ao reconhecer o inglês como plural e ao legitimar o inglês do/a estudante, mesmo com erros. Essa visão desloca o foco da correção normativa para a autoria, a agência e a construção de perspectivas críticas, ampliando o sentido da educação linguística.

A professora Mary expressa essa experiência ao afirmar que “o curso me colocou em movimento... me tirou do automático e me fez lembrar por que comecei a dar aula.” Sua fala retrata a formação docente como um processo contínuo de ressignificação, marcado por deslocamentos que rompem com a repetição acrítica da rotina. Ao dizer que o *InCurso* a tirou do “automático” e a reconectou ao seu propósito de ensinar, a professora revela como espaços formativos críticos e coletivos podem tensionar o esvaziamento de sentido produzido pelo cotidiano escolar. Com o passar do tempo, a docência pode ser capturada por práticas mecanizadas. Por isso, tornam-se indispensáveis movimentos reflexivos e compartilhados que possibilitem reconstruir sentidos e revitalizar o compromisso com a educação.

O depoimento de Serina salienta a aprendizagem construída na troca com diferentes perspectivas. O contato com outras experiências amplia horizontes, tensiona certezas e contribui para práticas mais sensíveis às diferenças em sala de aula. Por fim, ao enfatizar o acolhimento e a partilha, Mary reforça o coletivo como dimensão formativa essencial. O sentimento de pertencimento reduz o isolamento docente e fortalece a construção de saberes profissionais solidários.

Em conjunto, os relatos destacados mostram que as aprendizagens do *InCurso* promoveram deslocamentos na compreensão da docência e da educação linguística, reafirmando a importância de movimentos críticos e coletivos para reativar o sentido ético e social do ensinar.

No *InCurso*, assim como em outros processos de pesquisa-formação, as participantes constroem compreensões diversas e em diferentes níveis de aprofundamento. O depoimento a seguir exemplifica uma dessas leituras, que passo a comentar:

O *InCurso* me trouxe o sentimento de imersão, de algo que eu pudesse aprofundar conhecimentos, aprimorar habilidades, aumentar a confiança, **reter os conhecimentos abordados nos encontros pedagógicos**. A educação em inglês enquanto professora, é importante **saber transmitir conhecimento aos alunos** e compreender as particularidades de cada um, aprender novas habilidades é uma forma de nos mantermos ativos e, com isso, podemos impactar positivamente o desempenho dos alunos. (Professora Aluna 1, Considerações Finais do *InCurso*, grifos meus)

Embora tenhamos discutido a importância de um ensino que supere a lógica bancária e valorize praxiologias mais coletivas, críticas e criativas, se evidenciam, na linguagem de algumas participantes, marcas dessa concepção tradicional que parecem permanecer ou que vão e vêm. No trecho relatado da professora Aluna 1, nota-se a permanência da ideia de formação como aquisição de conhecimentos a serem posteriormente transmitidos aos/às estudantes, revelando o quanto a perspectiva transmissiva segue enraizada nas expectativas sobre o fazer docente.

Na segunda pergunta - “Agora, com o final do *InCurso*, que desejos de estudo você tem? Quais outros temas você gostaria de estudar, aprofundar e desenvolver em suas salas de aula? Por quê? ” - As professoras foram convidadas a explicitar seus interesses formativos futuros. O objetivo foi identificar temas a serem aprofundados em suas práticas pedagógicas, bem como compreender as motivações que sustentam essas escolhas, mapeando necessidades e interesses para a continuidade do desenvolvimento profissional.

As respostas indicam um interesse recorrente na ampliação dos estudos sobre o ensino crítico de inglês. As participantes manifestaram o desejo de aprofundar estratégias para promover o pensamento crítico dos/das estudantes e atuar de modo mais consistente como mediadoras desse processo. Tal movimento sugere a criticidade como eixo estruturante para o planejamento e a continuidade da formação docente, como evidenciam os relatos a seguir.

Também quero entender melhor como usar tecnologia de forma consciente e produtiva, e não só por usar. E estou bem curiosa sobre a avaliação: como tornar esse momento mais leve e significativo, e não um terror. Além disso, **queria explorar projetos interdisciplinares**. Juntar inglês com arte, história, atualidades. (Professora Mary, Considerações Finais do *InCurso*, grifos meus)

Pretendo **compartilhar o conhecimento adquirido com os alunos na escola e com os professores em reuniões pedagógicas** na escola. Com os alunos, podemos fazer uma roda de discussão e conversar sobre o tema. Com os professores, podemos aproveitar as reuniões na escola e conversar sobre o que estamos aprendendo. (Professora Aluna 1, Considerações Finais do *InCurso*, grifos meus)

Gostaria de continuar estudando sobre criticidade e novas práticas pedagógicas, até mesmo elaborar algum projeto maior, que tenha mais engajamento entre os alunos e mais efetividade no aprendizado. (Professora Helena, Considerações Finais do *InCurso*)

Gostaria de continuar pesquisando e aprendendo sobre os temas que discutimos e outros da mesma linha de pensamento, como por exemplo, **cultura e língua associados a decolonialidade, engajamento e motivação, produção e pesquisa de materiais autênticos, atividades e jogos coletivos** para o ensino de inglês, entre outros. (Professora Ana, Considerações Finais do *InCurso*, grifos meus)

Os relatos indicam o desejo de desenvolver a criticidade na prática docente, para além do plano teórico do espaço formativo. Ao mencionar o interesse por projetos interdisciplinares que articulem inglês com arte, história e atualidades, Mary aponta para uma ampliação do ensino da língua como prática conectada a outros campos de saber, movimento concordante com a perspectiva crítica. Já a professora Aluna 1 destaca o desejo de compartilhar os conhecimentos construídos tanto com estudantes quanto com colegas em reuniões pedagógicas, sinalizando a circulação das reflexões do curso e seu potencial de fomentar diálogos coletivos na escola. Na mesma direção, Ana relaciona o ensino de língua e cultura a temas como decolonialidade, engajamento e motivação, reforçando a compreensão do inglês como prática social, atravessada por questões culturais, políticas e identitárias. Em conjunto, esses movimentos indicam que os propósitos do *InCurso* (criticidade e coletividade) deixam marcas que tendem a germinar em novas práticas, parcerias e investigações, produzindo efeitos que se estendem para além do tempo do curso.

A terceira pergunta: “Se o *InCurso* pudesse continuar, o que você gostaria de ter nos próximos Encontros? ”, teve como objetivo identificar interesses e expectativas das professoras quanto a uma possível continuidade do percurso formativo, conforme seus relatos:

Queria ter mais oficinas práticas, com atividades que a gente possa adaptar e usar nas aulas. Também seria incrível ter mais momentos para mostrar o que já fazemos e ouvir ideias dos colegas. (Professora Mary, Considerações Finais do *InCurso*)

Achei muito interessante quando Clécia trouxe ideias sobre projetos e demonstrou como foram aplicados. Gostaria de ter mais oportunidade de conhecer projetos e idealizações do que aplicar com meus estudantes. (Professora ANA, Considerações Finais do *InCurso*)

Se pudesse continuar eu gostaria de ver os seguintes temas: - *Project Based Learning*; - *Collaborative learning*; - *Formative Assessment*. (Professora Aluna 1, Considerações Finais do *InCurso*)

Gostaria muito de mais explicações sobre a aprendizagem baseada em projetos, além de momentos em que discutíssemos o uso das metodologias ativas. (Professora Serina, Considerações Finais do *InCurso*)

Se fosse possível, mais encontros e alguns deles presenciais, pois assim poderíamos ter a oportunidade de abranger os temas discutidos, como os que foram sugeridos pelos participantes, entre outros. (Professora Ana, Considerações Finais do *InCurso*)

Gostaria de participar de oficinas práticas de projetos que podem ser aplicados em sala de aula, dentro da realidade e contexto da educação pública do DF. (Professora Helena, Considerações Finais do *InCurso*)

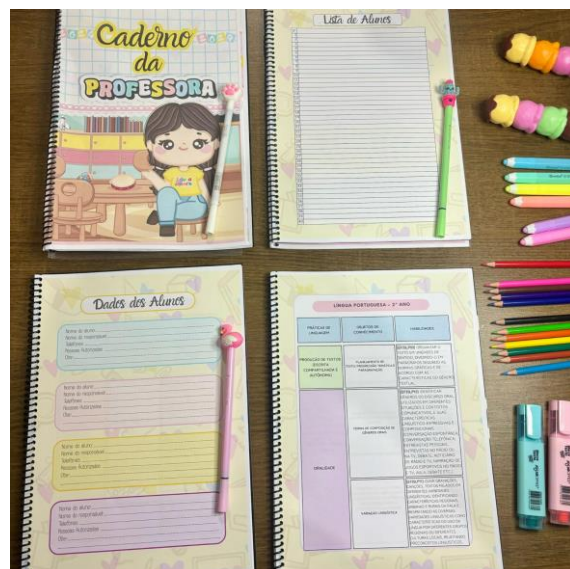
De modo geral, as respostas das professoras demonstram desejo por propostas práticas de aula, troca de experiências, aprendizagem contextualizada e aprofundamento em abordagens como aprendizagem baseada em projetos e avaliação formativa. Esses elementos sugerem que a pedagogia crítica de projetos emerge como um eixo mobilizador para a continuidade da formação. Nesse sentido, é possível afirmar que o *InCurso* lançou sementes importantes nesse campo, com potencial para gerar desdobramentos nas práticas docentes, ainda que, neste momento, seja possível afirmar apenas o movimento inicial de semeadura.

A orientação final da atividade solicitava que as professoras selecionassem fotos ou ilustrações que representassem o percurso vivenciado no *InCurso* e elaborassem uma avaliação geral da formação, destacando suas aprendizagens e justificando a escolha em um parágrafo. A seguir, apresento as imagens e os respectivos parágrafos.

Figura 15 - Escolhida pela professora Mary para as Considerações Finais do *InCurso*



Fonte: escolha pessoal da participante



A primeira imagem mostra o que mais me marcou: o acolhimento, a escuta e a parceria. A roda representa isso. Ninguém é mais que ninguém, todo mundo tem algo para ensinar e aprender. A segunda imagem representa o quanto o curso mexeu comigo. Voltei a me empolgar, a querer testar coisas novas e a escrever tudo o que passava pela cabeça. O *InCurso* foi tipo um respiro no meio da correria: leve, mas cheio de sentido. (Professora Mary, Considerações Finais do *InCurso*)

Figura 16 - Escolhida pela professora Serina para as Considerações Finais do *InCurso*



Fonte: escolha pessoal da participante

Momentos realizados de forma online com professores de língua inglesa para discutir a vivência e temas recorrentes na sala de aula, momentos de compartilhamentos de vivências e experiências diferentes para que o outro professor veja outras propostas de ensino ou de interação, momentos de reflexão e de criação de ideias perante temas que podem ser utilizados no ensino-aprendizagem. (Professora Serina, Considerações Finais do *InCurso*)

Figura 17 - Escolhida pela professora Ana para as Considerações Finais do *InCurso*



Fonte: escolha pessoal da participante

Para chegarmos a respostas primeiro precisamos nos questionar. Na nossa profissão este é um exercício diário, mas que por diversos motivos como o cansaço, falta de motivação e outros desafios pode se perder facilmente, nos levando a agir de forma automática e apenas reproduzir padrões. Compreendi que carregar ‘interrogações’ não é sinônimo de falta de saberes, percebo isso como um símbolo de curiosidade, um meio de achar respostas para nós e também para os outros, como nossos alunos. Acredito que depois dos encontros e discussões propostas no curso essa imagem carrega o mesmo significado, pois neste espaço pessoas diferentes, de lugares diferentes trouxeram suas interrogações para o mesmo lugar, e para mim, particularmente, é algo que traz acolhimento e conforto. Aqui, pudemos compreender o que é coletividade, mas o mais importante foi ter a chance de praticá-la, trazendo perguntas e respostas, e causando muitas outras perguntas sobre o ensino de inglês, sobre nossa profissão, sobre os desafios, ideias, propostas futuras, e uma nuvem de assuntos que temos em comum, mas também, diferentes. (Professora Ana, Considerações Finais do *InCurso*)

Figura 18 - Escolhida pela professora Aluna 1 para as Considerações Finais do *InCurso*



Fonte: escolha pessoal da participante

O *InCurso* representou o conhecimento e a prática de novas habilidades, comportamentos e pudemos também compartilhar informações para outros colegas para crescimento pessoal e profissional, além de trazer o sentimento de pertencimento e apoio para mim e os outros colegas do curso. (Professora Aluna 1, Considerações Finais do *InCurso*)

Figura 19 - Escolhida pela professora ANA para as Considerações Finais do *InCurso*



Fonte: escolha pessoal da participante

Participar deste curso voltado para professores foi uma vivência que me renovou. Ao longo dos encontros, tivemos ricas trocas de experiências e histórias de sala de aula que ampliaram meu olhar sobre a prática docente. Cada conversa trouxe reflexões profundas e contribuiu para o desenvolvimento do meu pensamento crítico, além de inspirar ideias criativas e projetos pedagógicos. Encontrei um novo olhar sobre práticas comuns, que, depois de tanto tempo, perdemos a capacidade de acreditar e enxergar a verdadeira essência da nossa profissão, e nos rendemos à rotina mecânica de fazer porque temos que fazer. (Professora ANA, Considerações Finais do *InCurso*)

Figura 20 - Escolhida pela professora Helena para as Considerações Finais do *InCurso*



Fonte: escolha pessoal da participante

Escolhi essa imagem de um alpinista. A montanha representa para mim os desafios da educação. Por mais difícil que seja, cansativo e desafiador, há um topo e uma paisagem linda ao final que só saberemos se chegarmos lá e não desistir. Dividir minhas angústias diárias, aprender com as experiências dos outros colegas e aprimorar meus conhecimentos em busca de oferecer aulas com mais qualidade, me fizeram despertar novamente para algo que sempre

amei fazer, que é educar. E não desistir e sempre buscar se aprimorar. Agradeço muito a oportunidade de poder ter participado de um programa tão rico quanto esse. Anseio pelos próximos! (Professora Helena, Considerações Finais do *InCurso*)

Após um longo período de planejamento, execução, reflexão e inspiração, chego ao fim desse trabalho que teve como objetivo investigar os processos de reflexão sobre as práticas pedagógicas em um contexto de formação continuada de professoras de inglês, concretizado na proposta do *InCurso* Crítico e Coletivo com Educadoras de Inglês. A trajetória aqui apresentada, desenvolvida ao longo dos Encontros síncronos e atividades assíncronas, evidencia as maneiras como a formação docente pode se constituir como um movimento permanente, dinâmico, dialógico e coletivo.

A metodologia de pesquisa-formação adotada mostrou-se bastante desafiadora, uma vez que a construção do currículo ocorreu de forma colaborativa com as professoras participantes. Esse processo exigiu um cuidadoso planejamento semanal dos Encontros, bem como a seleção de materiais e atividades alinhadas às demandas emergentes do grupo e às necessidades específicas que se apresentavam. Tal movimento requereu abertura ao imprevisível, sensibilidade para a escuta e disponibilidade para deslocamentos de práticas previamente cristalizadas.

O desafio de desenvolver uma pesquisa nesses moldes foi atenuado pela parceria dedicada da professora orientadora e recompensado pelos resultados observados, expressos nos ganhos de experiência, crescimento e amadurecimento docente, testemunhados pelas professoras participantes. Essa dinâmica fortaleceu o compromisso com uma formação fundamentada na coletividade e na autoria docente, confirmando a potência da práxis, na qual a teoria é continuamente (re)significada a partir do contexto e da experiência compartilhada. Ao longo dos encontros, vivenciei também um processo de aprendizagem pessoal e de ressignificação teórica, no qual conceitos com os quais vinha tendo contato desde 2017, no contexto da parceria universidadescola, especialmente no campo das teorias críticas, ganharam maior densidade e sentido na e para a condução das atividades formativas.

A partir das vivências no *InCurso* e do diálogo com os referenciais teóricos desta pesquisa, construo meu entendimento de coletividade como um processo formativo e relacional iniciado na escuta e na troca de experiências docentes nos Encontros do *InCurso*, com abertura

para uma continuidade materializado na intencionalidade de elaboração de planejamentos coletivos. Para mim, coletividade não é apenas estar no mesmo espaço-tempo, mas criar um território de confiança onde as praxiologias das professoras sejam reconhecidas como saberes legítimos, produzidos no cotidiano da escola e atravessados por dilemas e invenções. Nos Encontros, o compartilhamento de desafios e práticas pedagógicas favoreceu a identificação entre docentes de contextos diversos, gerando pertencimento e reconhecimento profissional. Ao mesmo tempo, a experiência da Atividade Final e seus limites mostrou que o trabalho coletivo exige tempo, acompanhamento e condições concretas para que a coautoria se efetive. A coletividade, assim, revela-se menos como um resultado pronto e mais como um horizonte formativo em permanente construção.

Essa compreensão de coletividade fundamenta-se na ideia de continuidade. Ela não se constitui de modo imediato, mas requer tempo, permanência e a construção de uma história comum no cotidiano da profissão. A alta rotatividade docente, marcada por vínculos instáveis, fragiliza esse processo ao interromper laços, dispersar memórias e dificultar relações duradouras com a comunidade escolar. Sem continuidade, torna-se mais difícil produzir sentidos coletivos sobre o ensinar.

Fortalecer a coletividade implica também tensionar lógicas hierárquicas e competitivas associadas a racionalidades neoliberais que classificam, ranqueiam e individualizam docentes. Essas dinâmicas geram comparações, disputas e isolamento, enfraquecendo práticas colaborativas. Quando internalizadas, acabam sendo reproduzidas pelo próprio grupo. Construir o coletivo, portanto, exige problematizar essas estruturas e buscar formas de organização baseadas na cooperação, no reconhecimento mútuo e na corresponsabilidade pelo trabalho pedagógico.

Por fim, a coletividade envolve disposição para lidar com diferenças. Trabalhar coletivamente não significa homogeneidade, mas convivência entre distintas personalidades, concepções e modos de exercer a docência. Esse convívio inclui tensões e desafios, que fazem parte do processo de estar junto. Nesse horizonte, a coletividade se afirma como prática relacional contínua, sustentada pelo diálogo, pela escuta e pela construção compartilhada de caminhos possíveis para a docência.

Minha percepção é que, no grupo de professoras que concluiu o *InCurso*, iniciamos a construção de um senso real de coletividade. Ao compartilharmos alegrias, dores, expectativas,

frustrações e pequenas conquistas da docência em contextos diversos, vivenciamos um movimento de constituição comunitária em que cada uma pôde reconhecer suas próprias transformações. Nesse mesmo período, abriu-se na UnB o processo para cursar disciplinas como aluna especial, passo inicial rumo ao mestrado. Três participantes se inscreveram e hoje cursam uma disciplina nessa modalidade, apontando o *InCurso* como principal inspiração para retomar os estudos.

Outro aspecto que reforça esse senso de continuidade em relação à intencionalidade na constituição de uma coletividade, pois surgiram indicativos de que um trabalho conjunto pode ser desenvolvido no próximo semestre. Encerramos o Encontro 10 com a seguinte proposta da professora Mary:

I would suggest sharing experiences we had, [incompreensível] you know, what worked, why didn't work, why it worked, you know, so we can have like, uh, broaden our horizons, right? [...] We know sometimes we are so focused on trying a strategy that's not really working, that we don't see other perspectives, you know, we don't see other strategies. I think sharing more, uh, what worked, what didn't work, would be more [incompreensível]. We can create a group of teachers of the course, you know, and share. Share ideas we had, share the materials. We can share a drive. (Professora Mary, Encontro 10, *InCurso*)

Concluo, ainda que provisoriamente, minhas reflexões sobre a coletividade construída no *InCurso* em diálogo com Araújo et al. (2022) que, ao relatarem suas vivências no Grupo de Estudos de Professoras/es de Língua do Distrito Federal, identificam reverberações nos diferentes espaços educacionais ocupados por professores/as, compreendendo o grupo como um espaço de encontro em múltiplos sentidos e como um lugar de formação coletiva com potencial transformador, ao qual adjetivam como restaurador/terapêutico.

Inspirada por essa concepção, transponho o sentido de terapêutico para o contexto do *InCurso*, reconhecendo seu papel no fortalecimento pessoal e profissional das participantes. Essa percepção também foi compartilhada pela professora ANA, que fez o seguinte depoimento no Encontro 10:

I felt this moment of the course, *um*, as if it was a kind of therapy, because we kind of exchanged ideas, dilemmas, problems, questions about our job, about the classroom, and, *uh*, for example, I work at CIL, I have other language teachers working together, but it's not the same thing. *Uh*, in the course, we were kind of, *um*, everybody joined talking about the same issue, the same questions. It was a kind of preparation time for that. So, it was better for me.

I felt welcomed and sharing, *uh*, sharing the doubts, the questions, it was really good for me. (Professora ANA, Encontro 10, *InCurso*)

Ancorada também em Freire (1974), compreendo que, mesmo diante das diferenças que caracterizam sujeitos inacabados, inseridos em uma realidade histórica igualmente inconclusa, vamos nos constituindo como docentes em um processo permanente de formação, necessariamente contínuo, inacabável e, como acrescento, profundamente coletivo. Essa compreensão reafirma que a pesquisa em educação, especialmente aquela voltada à formação de professores/as, não termina com a verificação dos resultados, mas se projeta como um movimento permanente de reflexão e recomeço.

Termino o texto trazendo o relato integral do meu diário reflexivo do último Encontro:

Hoje tivemos nosso último Encontro. Como em todos os últimos atos de um importante projeto, senti aquele misto de alegria pela tarefa quase cumprida (agora vai começar a parte igualmente desafiadora de análise do material) e tristeza porque não nos encontraremos mais às quintas-feiras.

Já começamos o Encontro 10 falando sobre o *InCurso* e sobre esse ser o último Encontro. A professora Mariana falou sobre a beleza de poder conhecer outras professoras e ter sintonia no compartilhamento de ideias. Então, a professora Mary relatou que inicialmente achava que não conseguiria participar do *InCurso*, pois ela sai da escola às 13:20, precisa atravessar a cidade para chegar em casa, almoçar e entrar na sala virtual às 14h. Ela se esforçou, às vezes fechava a câmera para terminar de almoçar enquanto o Encontro começava. Ela contou também que estava passando por um período de insegurança profissional, sentindo que suas estratégias não funcionavam e acreditava que o problema era ela. Chegou a pensar em mudar de área, pois tinha receio que fosse considerada inadequada pelo seu superior na escola. Ao longo dos Encontros, porém, percebeu que suas colegas vivenciam desafios semelhantes e que não é uma "má professora" por causa de uma turma difícil. Ela disse que o *InCurso* a ajudou a reconhecer que desafios fazem parte do trabalho e que podem ser superados coletivamente.

Em seguida, a professora Ana também falou algo na mesma linha. Ela disse que estava vivendo um período difícil na escola, com uma turma muito indisciplinada e chegou ao ponto de não querer ir trabalhar, e frequentemente se culpava quando as coisas não funcionavam. Participar das discussões no Encontro a ajudou a perceber que esses desafios não acontecem apenas com ela e que os problemas não dependem apenas da professora, mas também do contexto e dos/das estudantes. Isso trouxe uma visão mais positiva e coletiva sobre suas experiências.

Logo em seguida, a professora Mariana passou a refletir sobre decolonialidade a partir do artigo: Por uma postura decolonial na formação docente e na educação linguística: conversa com Tânia Rezende. Discorreremos sobre a decolonialidade como uma atitude, uma postura de enfrentamento da colonialidade na linguagem, na educação, na ciência e na sociedade.

Depois passamos para a apresentação da atividade-tarefa que restava, pois, as demais foram apresentadas no Encontro anterior. A professora ANA apresentou um projeto trabalhado com seus alunos, sobre o IKIGAI, uma filosofia japonesa focada na descoberta do propósito de vida e no fornecimento de um guia para tomar decisões futuras. A professora mencionou que já havia usado o Ikigai com seus alunos anteriormente, mas fez uma adaptação para trabalhar em um projeto de oito semanas.

Quando finalizamos as reflexões sobre decolonialidade, passamos à parte final do Encontro. Compartilhamos os lanches que havíamos levado e pedimos às professoras que falassem como elas estavam saindo do *InCurso*, e que sugestões dariam para algum outro futuro curso.

Foi gratificante ouvir todas as professoras presentes dizerem o quanto tinha sido um tempo útil, de troca e de aprendizagem. Todas agradeceram a mim e a professora Mariana e eu só respondia que eu é quem agradecia a participação delas. Terminamos o Encontro e fiquei pensando no quanto eu comecei esse projeto preocupada, insegura, temendo que não houvesse participação e chegando a achar que tinha sido uma ideia ruim. Mas hoje, após os 10 Encontros e a constatação de que deu certo, eu tiro uma lição pessoal de que é preciso confiar no processo: nós tínhamos um planejamento, tínhamos uma intencionalidade, estávamos (eu e orientadora) alinhadas aos objetivos da pesquisa, então, eu não precisava ter sofrido por antecipação. Sim, que bela lição! Termino o *InCurso* com o coração cheio de gratidão e de esperança. Planejo desenvolver um trabalho coletivo com as professoras, no meu retorno às aulas de inglês na escola. (Professora Clécia, Diário Reflexivo, Encontro 10, *InCurso*)

A presente pesquisa, em especial no *InCurso*, nas interações, nos questionamentos, nas incertezas que permearam todo o processo, me desafiaram, me fizeram revisitar meus conceitos, a confrontar meus medos e a ressignificar meu lugar como docente-pesquisadora. O processo formativo que busquei estimular também me formou; a escuta que ofereci também me inquietou; a coletividade que procurei construir também me modificou de modo que eu me vejo em transformação crítica e coletiva.

## REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, G. V. P. **Programa Mulheres Inspiradora 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>> Acesso em 08 de setembro 2025.

ALMEIDA, Débora Torquato de. **Encontros com a EJA: construindo sentidos de aprender e ensinar inglês**. 132 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

ALVARADO PRADA, L. E.; VIEIRA, V. M. de O.; LONGAREZI, A. M. **Pós-graduação e pesquisas em formação de professores: 2003 a 2007**. Revista Brasileira de Pós-Graduação, [S. l.], v. 9, n. 16, 2012. DOI: 10.21713/2358-2332. 2012.v 9.276. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/276>. Acesso em: 1 fev. 2025.

ANDREOTTI, Vanessa de Oliveira; PEREIRA, Renato da Silva; EDMUNDO, Eliana Santiago Gonçalves Marques. **O imaginário global dominante e algumas reflexões sobre os pré-requisitos para uma educação pós-abissal**. Revista Sinergias, n.5, 2017

ARAUJO, I. T.; CONTI, L. F. D.; MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. **Memórias e narrativas do GEPLIDF: formação docente coletiva e terapêutica em uma perspectiva bellhooksiana**. In: PESSOA, R. R. et al. (org.). *Universidadescola e educação linguística crítica: compartilhando vivências dos GEPLIs GO, MT e DF*. Goiânia: CEGRAF UFG, (p. 115-135.) 2022.

BAIA, Samira Fakhouri; MACHADO, Lucília R. de S. **Relações interpessoais na escola e o desenvolvimento local**. Interações, Campo Grande, MS, v. 22, n. 1, p. 177–193, jan./mar. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/inter/a/grXFbSRWQt5Zt64YDwLXjVh/abstract/?lang=pt>. Acesso em nov. 2025.

BARBOSA, Vera Lúcia Ermida. **“Não extrativismo” epistêmico: desafios à investigação científica crítica** - “Non-extractivism” epistemic: challenges to critical scientific research. Revista Antropolítica, n. 44, Niterói, p.229-255, 1. sem. 2018

BARREIRO, Cristhianny Bento. **Pesquisa-formação: a construção de si na escuta do outro**. Tese de doutorado. Porto Alegre, 2009.

BINSFELD, Carine Daiana. **O papel do coletivo na formação de professores e futuros professores: contribuições de um grupo de estudos e pesquisa**. Tese (doutorado). Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2022.

BLOMMAERT, J.; BACKUS, A. **Repertoires revisited: ‘Knowing language’ in superdiversity**. Working Papers in Urban Language & Literacies, paper 67, p. 1-26, 2011.

BORELLI, Julma Dalva Vilarinho Pereira. **O estágio e o desafio decolonial: [manuscrito]: desconstruindo sentidos sobre a formação de professores/as de inglês.** Tese (Doutorado). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

BOROWSKY, Halana Garcez. **Os movimentos de formação docente no Projeto Orientador de Atividades.** Tese (doutorado). Universidade Federal de Santa Maria. RS, 2017.

BROWN, Wendy. American Nightmare: Neoliberalism, Neoconservatism, and DeDemocratization. Political theory, Vol. 34, No. 6, p. 690-714, Dec., 2006. Disponível em: <https://sxpolitics.org/wp-content/uploads/2018/05/Wendy-Brown-American-Nightmare.pdf>. Acesso em 05 nov, 2025.

CADILHE, Alexandre José. (2020). **Fabricando paraquedas coloridos: linguística aplicada, decolonialidade e formação de professores.** Raído, Dourados, MS, v. 14, n. 36, (p. 56-79) set/dez 2020.

CARDOSO, Josete Bitencourt. **Projetos de ensino com perspectiva interventiva: uma possibilidade de atuação didático-pedagógica com alunos da Licenciatura em Educação do Campo.** Revista de Educação Popular, Uberlândia, v. 19, n. 2, (p. 228-239), maio-ago. 2020.

CARLOTTO. M. S. **A síndrome do Burnout e o trabalho docente.** Psicologia em estudo, Maringá, v. 7 n. 1. 2002

CASSÃO, Pamela Aparecida; CHALUH, Laura Noemi. **Da solidão do trabalho docente à necessidade do trabalho coletivo na escola: relatos de professores iniciantes.** Revista de Educação PUC-Campinas, v. 23, n. 2, p. 191–207, 2018. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/3863>. Acesso em: 08 out. 2025.

CAVALCANTI, Marilda C. **Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues.** IN: LOPES, Luiz Paulo da Moita. Linguística Aplicada na modernidade recente. São Paulo, Parábola, 2016, p. 211-226.

CEDRO, W.; LOPES, A. R. L. V.; MOURA, M. O.de. **Justiça social e coletividade na formação de professores que ensinam matemática.** Boletim GEPEN, v. 1, n. 84, p. 75–92, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/gepem/article/view/981>. Acesso em: 17 nov. 2025.

CERICATO, Itale Luciane. **Sentidos da profissão docente.** 2010. 345 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

CHALUH, L. N. **Formação e alteridade: pesquisa na e com a escola.** 318fl. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2008.

CHALUH, L. N.; REGANHAM, S. G.; PINTO, K. S. **Práticas de formação atentas à coletividade.** Argumentos Pró-Educação, v. 3, n. 7, 16 abr. 2018.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Orgs). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DINIZ, Débora. **Carta de uma orientadora: o primeiro projeto de pesquisa** / Débora Diniz. - 2. ed. rev. - Brasília: Letras Livres, 2013. 108p. Disponível em:

DUBOC, Ana Paula. **Letramento crítico nas brechas da sala de línguas estrangeiras**. In: TAKAKI, Nara Hiroko; MACIEL, Roberval Franco (org.). *Letramentos em terra de Paulo Freire*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

FARIAS, Maria Claudia Cardoso. **Roda dos sentidos: a formação continuada de professores em espaços de coletividade**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio Grande – FURG, 2015.

FLORENTINO, Elma Figueira. **A sala de aula invertida no engajamento dos alunos do segundo segmento do ensino fundamental na disciplina de língua inglesa**. REC, volume 2, n. 1, (pág. 516-542), 2025.

FOGAÇA, F. C.; HALU, R. C. **Comunidades de prática e construção identitária de formadores de professores em um programa de formação continuada**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte, v. 17, p. 427-454, 2017.

FONSECA, Camila O. **Ensino de língua inglesa e educação crítica em língua inglesa: um movimento crítico-reflexivo**. In: CASOTTI, Janayna B. C.; FERRAZ, Daniel M. (Org.). *Letramentos, políticas linguísticas e educação linguística em contexto capixaba*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019, p.85-110.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 5. Ed. - São Paulo: Cortez, 2001. (1ª ed. 1993, Questões da nossa época, 23)

FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho D'Água, 2005.

GARCEZ, Pedro de Moraes e SCHLATTER, Margarete. **Deliberação e formação crítico-colaborativa de professores/as**. In: *Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagens de línguas*. Elaine Mateus, Juliana R. A. Tonelli (orgs) Editora Edgard Blücher, 2017, p. 13-36.

GRILLI, M. Monolingüismos civilizatórios: três efeitos da colonialidade linguística no Brasil do século XXI. *Calidoscópio*, v. 20, n. 2, maio-agosto de 2022. Disponível em: <https://www.revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/issue/view/931>. Acesso em 06 nov. 2025

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 [Online], 80 | 2008, publicado a 01 outubro 2012, consultado a 23 março 2025. URL: <http://journals.openedition.org/rccs/697>; DOI: <https://doi.org/10.4000/rccs.697>

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Tradução de Enio Paulo Giachini, 2ª edição ampliada. Petrópolis, RJ: vozes, 2017.

HASHIGUTI, Simone. **Decolonialidade e(m) Linguística Aplicada: uma entrevista com Lynn Mario Trindade Menezes de Souza**. Entrevista com: SOUZA, Lynn Mario Trindade Menezes de. *Polifonia*, Cuiabá, v. 29, n. 53, p. 149–174, jan./mar. 2022. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/14865>. Acesso em: fev. 2026.

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

HOOKS, bell. **Belonging: A Culture of Place**. New York: Routledge, 2009.

HOOKS, b. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

JORDÃO, Clarissa Menezes. **As Lentes do Discurso: Letramento e Críticidade no Mundo Digital**. Trab. Ling. Aplic., Campinas, Jan./Jun. 2007. p. 19-29.

JORDÃO, Clarissa Menezes. Entrevista. In: SILVA, Kleber Aparecido da; ARAGÃO, Rodrigo Camargo (Org.). *Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios*. Campinas, SP: Pontes, 2013. p. 77-91.

JORDÃO, Clarissa Menezes. Pedagogia de projetos e língua inglesa. In: EL KADRI, Michele Salles; PASSONI, Taise Pinetti; GAMERO, Raquel (Orgs.). **Tendências contemporâneas para o ensino de língua inglesa: propostas didáticas para a educação básica**. Campinas: Pontes, 2014. p. 17 a 50.

JORDÃO, Clarissa Menezes. **Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinhas do mesmo saco?** In: ROCHA, Cláudia Hilsdorf; FRANCO MACIEL, Ruberval (Orgs.). *Língua Estrangeira e Formação Cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas, SP: Pontes, 2015.

JORDÃO, Clarissa Menezes. No tabuleiro da professora tem... letramento crítico? In: JESUS, Dánie Marcelo de; CARBONIERE, Divanize (org.). **Prática de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 41 - 53.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, M.-C. **Histórias de vida e formação: suas funcionalidades em pesquisa, formação e práticas sociais**. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica, [S. l.], v. 5, n. 13, p. 40–54, 2020. DOI: 10.31892/rbpab2525-426X.2020.v5. n13.p40-54. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/8423>. Acesso em: 6 mar. 2025.

KUMARAVADIVELU, B. *Understanding language teaching: from method to postmethod*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.

LAGOS CAAMANO, Jorge. **Desobediência epistémica. Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad**. Alpha, Osorno. n. 35, p. 210-214, dic.

2012. Disponível em <[http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-22012012000200015&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22012012000200015&lng=es&nrm=iso)>. Acesso em 26 de março de 2025.

LEDA, Manuela Corrêa. **Teorias pós-coloniais e decoloniais: para repensar a sociologia da modernidade**. Temáticas, Campinas, SP, v. 23, n. 45, p. 101–126, 2015. DOI: 10.20396/tematicas.v23i45/46.11103. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/11103>. Acesso em: 31 mar. 2025.

LEFFA, V. J. **Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade: Considerações sobre o fracasso da LE na escola pública**. In: LIMA, D. C. de (org.) (2011). *Inglês em escola pública não funciona? Uma questão de múltipla escolha*: São Paulo: Parábola Editorial, p.15-31.

LIMEIRA, Jussara Cordeiro; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. **Professores temporários no Distrito Federal: Construção e o desenvolvimento da profissionalidade**. In: Simpósio Internacional: Trabalho, relações de trabalho, Educação e Identidade. GT 26 - Narrativas de experiências: profissionalismo e reconhecimento. Anais IX, SITRE, 2022. Disponível em: [https://web.archive.org/web/20220811211829id\\_/https://sitre.appos.org.br/wp-content/uploads/2022/08/GT-26-Narrativas-de-experiencias-profissionalidade-e-reconhecimento-1-1.pdf](https://web.archive.org/web/20220811211829id_/https://sitre.appos.org.br/wp-content/uploads/2022/08/GT-26-Narrativas-de-experiencias-profissionalidade-e-reconhecimento-1-1.pdf). Acesso em 18 de jan. 2026.

MAGALHÃES M. C. C. Formação Contínua de professores: sessão reflexiva como espaço de negociação entre professores e pesquisador externo. In: Fidalgo, S. S. SHIMOURA, A. S. (Orgs.) **Pesquisa Crítica de colaboração: um percurso na formação docente**. São Paulo: Ductor, 2007c. p.104-121.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto**. In: CASTRO-GÓMES, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (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, p. 127-167.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. 5 ed. São Paulo: Editora Ática, 2003. 6ª impressão. Disponível em: <https://www.scribd.com/document/511770795/LIVRO-ANALISE-DA-CONVERSACAO-MARCUSCHI-1>. Acesso em dez. 2025

MARTINEZ, Juliana Zeggio. **Entre fios, pistas e rastros: os sentidos emaranhados da internacionalização da Educação Superior**. 213 f. Tese (Doutorado em Letras Modernas) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, SP, 2017.

MARTÍNEZ PÉREZ, Leonardo Fabio. **Questões sociocientíficas na prática docente: ideologia, autonomia e formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2012. Disponível: <https://books.scielo.org/id/bd67t>. Acesso em nov. 2025.

MARTINS DOS SANTOS, Caroline; DE PAULA MARQUES, Felipe. **Desafios e potencialidades de uma abordagem decolonial no Ensino de Inglês no Brasil e a concepção da BNCC**. SCIAS. Direitos Humanos e Educação, v. 7, n. 2, p. 84–104, 2024. Disponível em: <https://revista.uemg.br/sciasdireitoshumanoseducacao/article/view/9142>. Acesso em: 01 nov. 2025.

MASTRELLA, Mariana Rosa. **Pós-modernidade e ensino de línguas estrangeiras: tendências e desafios**. Revista Horizontes de Linguística Aplicada, v. 9, n. 1, 2010.

Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/813>. Acesso em: 17 mar. 2025.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. **Abandonamos a sala da universidade: uma opção decolonial no estágio de inglês e na formação docente crítica**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte: UFMG, v. 20, n. 1, p. 189-216, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/ZR3QJZSZjb4yjkhtcPhkktP/?lang=pt#>. Acesso em 01 abr. 2025.

MATEUS, Elaine. **Torres de babel e línguas de fogo: um pouco sobre pesquisa na formação de professores de inglês**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada (RBLA), Belo Horizonte, v. 9, n. 1, p. 307-328, 2009.

MATTOS, Andréa Machado de Almeida. **Formação Crítica de Professores: por uma universidade socialmente responsável**. In: JORDÃO, C.M; MARTINEZ, J.Z.; MONTE-MÓR, W. (Orgs.) Letramentos em prática na formação inicial de professores de inglês. Campinas, SP: Pontes Editora, 2018.

MATURANA R., Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução de José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Prefácio. In: ANDREOTI, V.; MENESES DE SOUZA, L. M. T. (Orgs). **Critical Literacy: Theories and Practices**. Centre for the Study of Social and Global Justice (CSSGJ), Vol. 1, p. 6-15, 2007.

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. Z.; HALU, R. C. (org.). Formação “desformatada”: Práticas com professores de língua inglesa. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 279-303.

MIGNOLO, Walter. **Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, logica de la colonialidad y gramatica de la descolonialidad**. Buenos Aires: Ediciones del Signo. 2010. Disponível em: [chrome-extension://efaidnbmninnibpcapjcgglefindmkaj/https://monoskop.org/images/9/9b/Mignolo\\_Walter\\_Desobediencia\\_epistemica\\_retorica\\_de\\_la\\_modernidad\\_logica\\_de\\_la\\_colonialidad\\_y\\_gramatica\\_de\\_la\\_descolonialidad\\_2010.pdf](chrome-extension://efaidnbmninnibpcapjcgglefindmkaj/https://monoskop.org/images/9/9b/Mignolo_Walter_Desobediencia_epistemica_retorica_de_la_modernidad_logica_de_la_colonialidad_y_gramatica_de_la_descolonialidad_2010.pdf)

MILLER, Janet L. **Autobiografia e a necessária incompletude das histórias de professores**. Roteiro, Joaçaba, v. 46, e27182, jan. 2021. Disponível em <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2177-60592021000102002&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-60592021000102002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 01 out. 2025

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Ética das pesquisas qualitativas segundo suas características**. Revista Pesquisa Qualitativa. São Paulo. V. 9 n. 22. P. 521-539, dezembro de 2021.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 10, n. 2, 1994. p. 329-338. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/45412/29985>. Acesso em janeiro de 2025.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da; FABRÍCIO, Branca Falabella. **Por uma "proximidade crítica" nos estudos em Linguística Aplicada**. *Calidoscópio*, São Leopoldo, v. 17, n. 4, p. 711-723, dez. 2019. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2019.174.03/60747422> Acesso em outubro de 2025

MONTE-MÓR, W. **Multimodalidades e comunicação: antigas novas questões no ensino de línguas estrangeiras**. *Revista Letras & Letras*, v. 26, n. 2, p. 469-476, 2010. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/25637/14176>. Acesso em: 03 set. 2025.

MONTE-MÓR, W. **Crítica e Letramentos Críticos: Reflexões Preliminares**. In: ROCHA, C.H. e MACIEL, R. F. (Orgs) *Língua Estrangeira e Formação Cidadã: Por entre Discursos e Práticas*. Campinas: Ed Pontes, p 31-50, 2ª Edição, Edição Expandida, pp 31-50, 2015. Disponível em: [https://letramentos.fflch.usp.br/sites/letramentos.fflch.usp.br/files/inline-files/Cri%CC%81tica%20e%20Letramentos%20Cri%CC%81ticos%20Reflexo%CC%83es%20Preliminares\\_WMM.pdf](https://letramentos.fflch.usp.br/sites/letramentos.fflch.usp.br/files/inline-files/Cri%CC%81tica%20e%20Letramentos%20Cri%CC%81ticos%20Reflexo%CC%83es%20Preliminares_WMM.pdf). Acesso em 02 de novembro, 2025.

MONTE-MÓR, W. **Letramentos Críticos e expansão de perspectivas: diálogo sobre práticas**. In: JORDÃO, C.M; MARTINEZ, J.Z.; MONTE-MÓR, W. (Orgs.) *Letramentos em prática na formação inicial de professores de inglês*. Campinas, SP: Pontes Editora, 2018.

MORAIS, Gleison Araujo; ANDRADE, Mariana Rosa Mastrella de. **Conversas da Escoluniversidadescola por meio do Estágio Supervisionado em Inglês: vivências críticas durante a pandemia em 2020**. *Momento - Diálogos em Educação*, v. 30, n. 02, p. 107–132, 2021. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/13158>. Acesso em: 4 nov. 2025.

NASCIMENTO, A. K. de O. **Neoliberalismo e Língua Inglesa: um estudo de caso por meio do Pibid**. *Ilha do Desterro*, v. 71, n. 3, p. 39-58, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/21758026.2018v71n3p39>. Acesso em 05 nov. 2025

NORTON, Bonny. **Critical Literacy and International Development**. In: ANDREOTI, V.; MENESES DE SOUZA, L. M. T. (Orgs). *Critical Literacy: Theories and Practices*. Centre for the Study of Social and Global Justice (CSSGJ), Vol. 1, p. 6-15, 2007.

OLIVEIRA, Enio. **Reflexões sobre o ensino de inglês como língua estrangeira – professores de inglês em curso**. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 39, p. 69-79, Campinas, 2002.

OLIVEIRA, Hélvio Frank de. **Esculpindo a profissão professor** [manuscrito]: experiências, emoções e cognições na construção das identidades docentes de licenciandos em Letras. Tese doutorado. UFG, Goiânia, 2013.

ORTALE, Fernanda; FERRI, Solange; SILVA, Marcos. **Pedagogia Pós-Método: o ensino de línguas como compromisso político para além da sala de aula**. Revista de Italianística, [S. l.], n. 42, p. 176-189, 2021. Disponível em:

[https://www.researchgate.net/publication/357693003\\_Pedagogia\\_Pos-](https://www.researchgate.net/publication/357693003_Pedagogia_Pos-Metodo_o_ensino_de_linguas_como_compromisso_politico_para_alem_da_sala_de_aula)

[Metodo\\_o\\_ensino\\_de\\_linguas\\_como\\_compromisso\\_politico\\_para\\_alem\\_da\\_sala\\_de\\_aula](https://www.researchgate.net/publication/357693003_Pedagogia_Pos-Metodo_o_ensino_de_linguas_como_compromisso_politico_para_alem_da_sala_de_aula).

Acesso em 10 de janeiro de 2026.

PACHECO, J. A. **Formação não rima com solidão**. Revista Educação e Cidadania, Porto Alegre, ano 11, n. 11, p. 99-109, 2009.

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

PAZELLO, Elizabeth. Pedagogia de projetos e o ensino de inglês como língua estrangeira moderna em escola regular de 5ª a 8ª série: convicção ou modismo? Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

PEDRO, Luciana Guimarães. **“Como se fora brincadeira de roda” - o grupo colaborativo como mediador do desenvolvimento docente**. Tese Doutorado. Uberlândia, 2019.

PENNYCOOK, Alastair. **Uma linguística aplicada transgressiva**. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) Por uma linguística aplicada indisciplinar. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PERINE, Cristiane Manzan. **Linguística aplicada: as crenças e os desafios de formar professores de línguas**. Revista Eletrônica de Linguística, Volume 6, nº 1 –1º Semestre 2012 -ISSN 1980-5799: (<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem>) => artigo de uma mestranda

PERRELLI, M. A.; REBOLO, F.; TEIXEIRA, L.; NOGUEIRA, E. **Percursos de um grupo de pesquisa-formação: tensões e (re)construções**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 94, n. 236, 18 abr. 2013. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3541>. Acesso em janeiro de 2025.

PESSOA, Rosane Rocha; HOELZLE, Maria José. **Ensino de línguas como palco de política linguística: mobilização de repertórios sobre gênero**. Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, SP, v. 56, n. 3, p. 781-800, 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8649840>. Acesso em: 2 nov. 2025.

PESSOA, R. **Formação de professores/as em tempos críticos: reflexões sobre colonialidades e busca por um pensar decolonial**. In: SILVA, W.; SILVA, V.; CAMPOS, D.(org.). Desafios da formação de professores na Linguística Aplicada. Campinas: Pontes, 2019. Disponível em:[https://www.researchgate.net/publication/341165306\\_Formacao\\_de\\_professores\\_as\\_em\\_tempos\\_criticos\\_2019](https://www.researchgate.net/publication/341165306_Formacao_de_professores_as_em_tempos_criticos_2019). Acesso em 8 nov. 2025

REIS, Valdeni da Silva. **Posição responsável na língua que ensino/aprendo: análise da relação do professor de inglês com as aulas (de inglês) em um curso de formação continuada**. Soletas: Revista, Dossiê-N. 35, UERJ, 2018.

ROCHA. D.; DAHER, D.C. **Afinal, como funciona a Linguística Aplicada e o que pode**

**ela se tornar?** After all, how does Applied Linguistics function and what can it become? *D.E.L.T.A.*, 31-1, 2015, p.105-141.

ROJO, Roxane. **Gêneros do discurso no círculo de Bakhtin - ferramentas para a análise transdisciplinar de enunciados em dispositivos e práticas didáticas.** Anais do IV simpósio internacional de estudos e gêneros textuais. Tubarão, SC: [s.n.], agosto de 2007. p. 1761-1775.

SANTOS, Cledineia Carvalho. **Educação, estudos pós-coloniais e decolonialidade: Diálogos com a Lei 11.645/08.** Odeere: Revista do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade - UESB. Ano 2018, volume 3, n. 5.

SANTOS, Edméa Oliveira dos. **Educação online: cibercultura e pesquisa-formação na prática docente.** Tese (doutorado). Universidade Federal da Bahia. 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/11800>. Acesso em 29 de janeiro de 2025.

SANTOS, Gleicy Schommer. **Pedagogia Concorrencial: uma crítica sobre o lugar estratégico da educação básica na produção de valores neoliberais.** 158 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

SANTOS, Neila Andrade Tostes Lopez dos. **Pesquisa-formação: o que as teses e dissertações revelam sobre as características dessa metodologia com foco na formação de professores.** Anais do V CONAPESC. Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/72752>>. Acesso em: 01/02/2025.

SILVA, Jadson Lima Jesus da. **A persistência do mito do falante nativo em aulas de inglês e seus impactos na educação linguística.** Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2025. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/server/api/core/bitstreams/866585e7-2f8c-4179-b494-78d2464c8796/content>. Acesso em 21 de outubro de 2025.

SILVA, Jhuliane Evelyn da. **Colaboração e formação continuada de professoras: a pedagogia do encontro.** Tese de Doutorado em Letras. Curitiba, 2021.

SILVA, Luciana Mesquita. **Do isolamento docente aos diálogos colaborativos: espaços e tempos do Projeto Línguas e Educação.** Visão Global, Joaçaba, v. 13, n. 2, p. 849-874, jul./dez. 2010.

SILVA, Simone Batista da. **Da técnica à crítica: contribuições dos novos letramentos para a formação de professores de língua inglesa.** Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-20062012-161451/publico/2011\\_SimoneBatistaDaSilva\\_VOrig.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-20062012-161451/publico/2011_SimoneBatistaDaSilva_VOrig.pdf). Acesso em 03 de nov de 2025.

SILVA, Valéria Rosa da. **Movimentos decoloniais no estágio de língua inglesa [manuscrito]: sentidos outros coconstruídos nas vivências em uma escola pública.** Tese (Doutorado). Universidade Federal de Goiás. 2021

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.

SILVESTRE, Viviane Pires Viana; PESSOA, Rosane Rocha; SABOTA, Barbra; SILVA, Valéria Rosa da; SOUSA, Laryssa Paulino de Queiroz; REZENDE, Tânia Ferreira. **Por uma postura decolonial na formação docente e na educação linguística: conversa com Tânia Rezende.** *Gláuks: Revista de Letras e Artes*, v. 20, n. 1, p. 15–27, jan./jun. 2020.

SIQUEIRA, Domingos Sávio Pimentel; ANJOS, Flávio Almeida dos. **Ensino de inglês como língua franca na escola pública: por uma crença no seu (bom) funcionamento.** (*Teaching English as a lingua franca in the public school: by a belief in his (good) working*). *Muitas Vozes*, Ponta Grossa, v.1, n.1, p. 127-149, 2012

SOARES, Gisele Lângaro. **O ensino da língua inglesa através dos multiletramentos: uma proposta para o engajamento de estudantes no ensino fundamental.** 211 p. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Línguas) – Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé, Bagé, 2017.

SOUSA, Ricardo Lima Praciano de; TELES, Lúcio França. **Ensaio sobre o trabalho docente na pandemia Covid-19, norteado pela obra *Sociedade do cansaço* de Byung-Chul Han.** *Revista Filosófica São Boaventura*, v. 15, n. 1, p. 77–88, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://revistafilosofica.saoboaventura.edu.br/filosofia/article/view/125/101>. Acesso em dez. 2025

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, 2020, p. 55-74.

TOLEDO, M.S.; VASCONCELLOS, M. **Da solidão ao encontro: Argumentos em torno da formação de professores em perspectiva colaborativa.** *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, vol. 18, Araraquara, 2023.

UNESCO & International Task Force on Teachers for Education 2030. **Relatório Global sobre Professores: Abordar a escassez de professores e transformar a profissão.** Brasília: UNESCO; Fundação SM, 2025. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000393261>. Acesso em: 15 dez. 2025.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, colonialidad y educación.** *Revista Educación y Pedagogía*, v. XIX, n. 48, p. 25-35, 2007.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver.** In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões, tensões e propostas.* Rio de Janeiro, 7Letras, p. 12-42, 2009.

WARSCHAUER, Cecília. Apresentação à edição brasileira. In: JOSSO, M.C. **Experiências de vida e formação.** São Paulo: Cortez, 2004

## APÊNDICE A

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

14/12/2025, 11:13

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

## Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada

**InCurso Crítico e Coletivo com professoras/es de inglês: uma experiência de pesquisa-formação**, de responsabilidade de Clécia Alves de Souza, discente do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília (UnB), sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade.

O objetivo geral da pesquisa é discutir formação crítica com professoras/es de inglês a partir de uma proposta de ação formativa com base na coletividade e em perspectivas de letramento crítico; enfatizando o potencial de transformação das aulas de inglês a partir da pedagogia crítica de projetos.

A geração de dados empíricos desta pesquisa será realizada por meio do curso de extensão **InCurso crítico e coletivo com educadoras/es de inglês**, e todas as atividades produzidas no decorrer do curso serão utilizadas como instrumentos para a referida geração dos dados empíricos. É para esses procedimentos que você está sendo convidado(a) a participar. Espera-se, com esse curso de extensão, responder às perguntas de pesquisa que motivaram a realização dos estudos. São elas: 1. Como se dá o processo de construção da ação formativa denominada InCurso crítico e coletivo de professores de inglês? Que desafios e que ansiedades prevalecem? 2. Como são construídas as perspectivas de letramento crítico nessa ação formativa e de que maneira os professores respondem a elas? 3. De que maneira a noção de coletividade é construída e aceita pelo grupo de professores participantes?

Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com esse estudo. Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, gravação ou filmagem, ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa.

Em se tratando de riscos

biopsíquicos e emocionais às/aos participantes, serão adotadas as seguintes estratégias de segurança e resguardo dos dados pessoais e suporte emocional: a) atenção aos sinais verbais e não verbais de desconforto apontados pelas/os participantes; b) esclarecimento às/aos participantes de que, a qualquer sinal de desconforto, elas/es podem sinalizar às/aos pesquisadoras/es e retirar (caso queiram) a sua participação da pesquisa; c) garantia de local reservado para a participação; d) interrupção da coleta de dados e não utilização dos dados relativos à situação específica que tenha gerado desconforto à/ao participante; e) garantia de acesso aos resultados individuais e coletivos da pesquisa às/aos participantes; f) garantia de que as/os participantes não serão estigmatizadas/os em relação às suas escolhas de participação ou retirada da pesquisa; g) manutenção da confidencialidade, privacidade, proteção da imagem e a não estigmatização das/os participantes, bem como a não utilização das informações em prejuízo de pessoas e/ou comunidades, inclusive em termos de

14/12/2025, 11:13

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

autoestima, alcance econômico/financeiro ou prestígio; h) esclarecimentos sobre os benefícios da pesquisa para a educação linguística nas comunidades escolares e os processos de formação de professoras/es de línguas, ressaltando a relevância da contribuição das/os participantes para a pesquisa; i) garantia da possibilidade de recusa a responder quaisquer questões do questionário ou da entrevista, tanto em pesquisas presenciais quanto em modo on-line, sem qualquer prejuízo à/ao participante; j) ao mencionar os riscos às/aos participantes, será esclarecido que há o risco inerente a qualquer acesso à internet – como forma de minimização, as/os pesquisadoras/es assegurarão que informações não fornecidas pela/o participante (por exemplo, IP) não serão acessadas e, sempre que solicitado, necessário ou possível, as/os pesquisadoras/es acompanharão todo o processo de interação on-line das/os participantes; k) capacitação para as/os pesquisadoras/es quanto às necessidades de atenção às/aos participantes a respeito de desconfortos, bem como quanto a uma escuta atenta para responder a possíveis dúvidas, inseguranças e receios que surjam em relação aos processos da pesquisa; l) garantia de respeito à privacidade das/os participantes quando, durante a realização da pesquisa e coleta dos dados, fizerem referências diretas a nomes, discursos e imagens. Respeitando a Lei Geral de Proteção de Dados (Lei no. 13.709/2018), essas referências não serão divulgadas.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade. Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (061) 98127-8458 ou pelo e-mail [teacherclecia@gmail.com](mailto:teacherclecia@gmail.com). Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: [cep\\_chs@unb.br](mailto:cep_chs@unb.br) ou pelo telefone: (61) 3107 1592.

---

\* Indica uma pergunta obrigatória

1. E-mail \*

---

2. Nome completo \*

---

3. CPF \*

---

14/12/2025, 11:13

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

4. Telefone: \*

---

5. Você concorda com o termo acima, aceitando participar da pesquisa **InCurso Crítico e Coletivo com professoras/es de inglês: uma experiência de pesquisa-formação?** \*

*Marcar apenas uma oval.*

SIM

NÃO

6. Caso decida participar, qual pseudônimo gostaria que fosse utilizado na pesquisa a fim de resguardar sua identidade? \*

---

7. Pela abordagem de dados assim considerados no disposto do artigo 5º, II da Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD), solicitamos o seu CONSENTIMENTO EXPRESSO, para a realização dessa coleta de dados para certificação e posterior contato do curso. Para tanto informamos que os dados pessoais aqui solicitados são necessários apenas para a emissão de certificados e NÃO SERÃO DIVULGADOS. Ao prosseguir, você concorda com a utilização dos dados para os fins descritos acima. \*

*Marcar apenas uma oval.*

Confirmando que estou ciente e concordo com as informações acima.

---

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

## APÊNDICE B

### ATIVIDADE ASSÍNCRONA 1



InCurso Crítico e Coletivo com professores/as de Inglês.  
Curso de Extensão

#### ATIVIDADE ASSÍNCRONA 1 – Data: 17/04/2025

**Texto a ser lido:** Educação linguística: repensando as línguas e as linguagens (2021)

**By:** Lynn Mario Menezes de Souza (USP)

Disponível em:

[https://drive.google.com/file/d/1m\\_iLdloyCHdupnYwDuGZrWAGReaFs99k/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1m_iLdloyCHdupnYwDuGZrWAGReaFs99k/view?usp=sharing)

1. O autor fala de um cenário atual global e local que é diferente do que havia décadas atrás: maior interconectividade, muitos fluxos e a globalização. Você concorda que realmente tem mudado? Você diria que experimenta e vive essas mudanças? Traga uma notícia que reflita e exemplifique esse cenário. [Coloque-a em slides para ser apresentada e discutida em sala]
2. Sobre o trecho a seguir, analise o que seria, **na prática**, pensar a linguagem de baixo para cima ou de cima para baixo. Que diferença isso faz? Traga um exemplo prático de como isso acontece em sala de aula ou na escola.

isso, sobre uma globalização de baixo para cima (grassroots globalization). Assim, temos uma visão de pensar a linguagem de baixo para cima. Antes, a gente pensava em um sistema de cima, um sistema abstrato, e supúnhamos que este sistema era meramente aplicado pelos usuários lá embaixo. Então, tínhamos o conhecimento que seria aplicado pelos usuários, com as regras e as aplicações. E aquelas metodologias antigas que a gente usava para ensinar: agora é *presentation*, agora é *practice*, agora é *production*, não é? Então a gente imaginava: “apresentamos a regra e o usuário simplesmente começa a usar a regra”. Percebemos que isso, dentro da interconectividade da globalização, já não faz sentido.

3. Como o autor define o conceito de **repertório**? O que esse conceito significa para o ensino de inglês na atualidade? O que ele significa para você, falante de português e inglês, professor/a de inglês? Que diferença esse conceito pode fazer para a educação linguística e a formação docente?
4. O que significa livro didático *cosmos*, segundo o autor? Traga para nossa discussão um exemplo de atividades desse tipo de livro didático. Mostre uma foto ou *print* do material que você usa.

5. Que discussão o autor faz a respeito dos métodos? Qual o papel dos métodos, afinal? Preencha o quadro abaixo.

Críticas do autor a nosso apego com métodos
1.
2.
3.
4.
5.

6. O que significa sustentabilidade no ensino de línguas, segundo o autor? Qual sua opinião a esse respeito?
7. O que seria a **sensibilização linguística** e qual o seu propósito? Qual sua opinião a respeito dela? Você acha que sua aprendizagem teve esse tipo de sensibilização?
8. Na opinião do autor, o que é um professor protagonista? Como você identifica um professor protagonista? Você se considera?
9. Escolha um trecho do texto que coloque em xeque conceitos que você tem sobre língua, ensino, ser professor/a. Explique o porquê e escolha um *meme* que ilustre o que você quer dizer.
10. O autor menciona o **translingualismo/translinguagem** no texto. Você já teve contato com esse termo? Como você o entende e como você pode relacioná-lo com suas aulas?

## APÊNDICE C

### ATIVIDADE ASSÍNCRONA 2



InCurso Crítico e Coletivo com professores/as de Inglês.  
Curso de Extensão

**ATIVIDADE ASSÍNCRONA 2 – Data: 18/05/2025**

**Texto a ser lido:** Pedagogia de projetos e língua inglesa (2014)

**By:** Clarissa Menezes Jordão

Disponível em: [https://drive.google.com/drive/u/8/folders/12W578yIGF-Y2kwQLUnzGWjD9\\_1IEol7w](https://drive.google.com/drive/u/8/folders/12W578yIGF-Y2kwQLUnzGWjD9_1IEol7w)

#### ATIVIDADES:

1. Leitura do texto para discussão no encontro.
2. Separar um trecho do texto e trazer para discussão. Junto com o trecho, as seguintes tarefas: A) apresente um *meme* que o ilustre; B) uma prática de sala de aula (atividade, jogo, exercício, texto, exemplo de atitude ou comportamento etc.) que ilustra esse trecho.

CRIE UM DOCS ou PDF (individual) E ANEXE AQUI NESTA PASTA.

link: [https://drive.google.com/drive/u/8/folders/12W578yIGF-Y2kwQLUnzGWjD9\\_1IEol7w](https://drive.google.com/drive/u/8/folders/12W578yIGF-Y2kwQLUnzGWjD9_1IEol7w)

## APÊNDICE D

### ATIVIDADE ASSÍNCRONA 3

ATIVIDADE ASSÍNCRONA 3 (passada no final do 4º encontro)

Data entrega: até 29/05

Faça o upload da sua apresentação (individual) aqui nesta pasta.

Dear teacher,

Building on our recent discussions about Creating Engagement, we would like to propose the following task for our next meeting on **May 29th**:

Each teacher must prepare a short presentation (Google Slides, Canva, etc.) to be shared during the meeting, including the following information:

- The school where you work (with a photo)
- The classes you teach and a brief profile of your students (who are they? Age, where they come from, what they like, their behavior etc.);
- What activities or strategies have you been using in your classroom? What has been giving good results?
- What would you like to change in your teaching? What do you see as a problem or difficulty?

• Based on the ideas of “developing projects in the English classes”, which we have discussed in the last two encounters, take some time this week to talk to your students and ask:

- Think over problems or difficulties you would like to study, discuss, and learn more about. What are they?
- Explain to them that maybe you could start a Project in class, so: what are the topics or problems they would like to address? Write most of their answers and suggestions on the slide.
- Do you like their responses?
- Which of their suggestions do you think could be explored throughout a one-bimester Project?

During our meeting, we will work together to develop a research question and identify subtopics to guide an 8-week project.

## APÊNDICE E

ATIVIDADE ASSÍNCRONA 4 - Data: 11/ 06/ 2025


1. Which activity do you think is the best aligned with critical literacy and WH? Present at least three reasons.

2. Which activity involves the students more: A, B, or C? Why? Write one paragraph to explain your reasons.

3. Choose an ad, a photo, a meme, a comic, a short video, etc., and create one set of questions to explore an ad, meme, photo, comic, or short video from a critical literacy perspective.

**Based on our discussions on critical literacy and language teaching and on the text assigned for reading, analyse the following activities designed to explore this advertisement for Mother's Day.  
As you analyse it, answer:**

1. Which activity do you think is best aligned with critical literacy and why? Present at least three reasons.
2. Which activity involves students' realities to be compared and related to the advertisement: A, B, or C? Why? Write one paragraph to explain your reasons.
3. Choose an ad, a photo, a meme, a comic, a short video, etc., and create one set of questions to explore it from a critical literacy perspective.



The advertisement shows a collection of Pandora jewelry, including a necklace with a heart pendant, a bracelet with a heart charm, and a pair of earrings. The text reads: "Celebrate Mother's Day" and "For the best mom, the best present!". The Pandora logo is visible at the bottom of the jewelry display.

**Activity A**

1. Who is the advertisement for?
2. What are the qualities of the mother in the ad? What are the adjectives used?
3. Rewrite the ad using two other adjectives in the superlative.
4. Rewrite the ad as if it were for your father.
5. Complete about superlatives:

good	
bad	
beautiful	
handsome	

**Activity B**

1. And the advertisement, who is it for?
2. The ad answers to people's needs or desires? Why is that?
3. The cost of the object is revealed clearly? Why?
4. Why does the ad use adjectives in the superlative form?
5. Is the ad directed to all kinds of children?

**Activity C**

1. Which children give their moms a present for Mother's Day?
2. Do you usually buy your mom a present? For which occasions?
3. Where do they get money for it?
4. Does the best mom in the ad represent all moms?
5. Which moms are not represented in the ad?
6. Who creates these ads?
7. Why do they create ads like that?
8. What qualities does your mom have?

## APÊNDICE F

### ATIVIDADE DE CONSIDERAÇÕES FINAIS



InCurso Crítico e Coletivo com educadores/as de Inglês.  
Curso de Extensão

#### CONSIDERAÇÕES FINAIS

1. Considerando o título do nosso curso: ***InCurso Crítico e Coletivo com Educadoras de Inglês***, nos encontros, nós buscamos trabalhar, de alguma maneira, cada um dos aspectos do título: InCurso, crítico, coletivo, educação em inglês.

Como você entendeu e sentiu cada um desses termos na profissão ao longo dos encontros? Discorra sobre suas ideias e sentimentos em relação a:

- *InCurso*

- crítico

- coletivo

- educação em inglês

- De que maneira você acha que cada um desses termos do curso tocou em sua vida na profissão para seu contexto hoje?

2. Agora com o final do curso, que desejos de estudo você tem? Quais outros temas você gostaria de estudar, se aprofundar e desenvolver nas suas salas de aula? Por quê?

3. Especificamente sobre os termos crítico e coletivo/coletividade, como você os define? Como você os sentiu ao longo dos encontros do InCurso? Por quê? Quais são os maiores desafios em relação a esses termos na profissão docente em seu contexto?

4. Se o InCurso pudesse continuar, o que você gostaria de ter nos próximos encontros?

5. O que o InCurso representou para você? Escolha uma ou duas fotos ou ilustrações que representem sua avaliação geral do InCurso e explique o porquê em um parágrafo.