



Programa de
Pós-Graduação em
Linguística

**ECOS DAS VOZES DO SUL NA ESCOLA PÚBLICA: FORMAÇÃO CRÍTICA E
DECOLONIAL DE UMA PROFESSORA DE INGLÊS DE ALUNOS DO MST**

Diego Moreno Redondo

SÃO CARLOS
2024



Universidade Federal de São Carlos

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

ECOS DAS VOZES DO SUL NA ESCOLA PÚBLICA: FORMAÇÃO CRÍTICA E
DECOLONIAL DE UMA PROFESSORA DE INGLÊS DE ALUNOS DO MST

DIEGO MORENO REDONDO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutor em Linguística.

Orientadora: Prof.^a Dra. Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula.

São Carlos – São Paulo – Brasil

2024

Redondo, Diego Moreno

Ecoss das vozes do Sul na escola pública: formação crítica e decolonial de uma professora de inglês de alunos do MST / Diego Moreno Redondo -- 2024.
242f.

Tese de Doutorado - Universidade Federal de São Carlos,
campus São Carlos, São Carlos

Orientador (a): Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula
Banca Examinadora: Ana Paula Martinez Duboc, Clarissa
Menezes Jordão, Nelson Viana, Vera Lucia Teixeira da
Silva

Bibliografia

1. Formação crítico-reflexiva. 2. Decolonialidade. 3.
Ensino-aprendizagem de inglês. I. Redondo, Diego
Moreno. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Linguística

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado do candidato Diego Moreno Redondo, realizada em 26/02/2024.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula (UFSCar)

Prof. Dr. Nelson Viana (UFSCar)

Profa. Dra. Vera Lucia Teixeira da Silva (UFSCar)

Profa. Dra. Ana Paula Martinez Duboc (USP)

Profa. Dra. Clarissa Menezes Jordão (UFPR)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Linguística.

LISTA DE ABREVIACÕES

- ALAB – Associação de Linguística Aplicada do Brasil
- AP – Aluno-participante
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- CEP – Comitê de Ética em Pesquisa
- DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
- GLAES – Grupo Latino-Americano de Estudos Subalternos
- HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
- LA – Linguística Aplicada
- LAC – Linguística Aplicada Crítica
- LC – Letramento Crítico
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LE – Língua Estrangeira
- MEC – Ministério da Educação
- MST – Movimento Sem-Terra
- PA – Pesquisa-ação
- PAC – Pesquisa-ação Colaborativa
- PC – Professora-colaboradora
- PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
- PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
- PPP – Projeto Político-Pedagógico
- REA1 – Registro de entrevista em áudio pré-intervenção
- REA2 – Registro de entrevista em áudio durante intervenção
- REA3 – Registro de entrevista em áudio pós-intervenção
- RQ1 – Registro de questionário pré-intervenção
- RQ2 – Registro de questionário pós-intervenção
- SEBRAE – Servio Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Partes constituintes do PPP

Quadro 2: Perfil socioeconômico e racial dos alunos-participantes

Quadro 3: Aplicação e objetivos dos questionários

Quadro 4: Realização e objetivos das entrevistas

Quadro 5: Cronograma de observação das aulas

Quadro 6: Período de intervenção

Quadro 7: Avaliação pós-intervenção

Quadro 8: Textos das sessões reflexivas

Quadro 9: Cronograma do projeto

Quadro 10: Planejamento do projeto

Quadro 11: Exemplos de conteúdos explorados no projeto

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Quadro de conteúdos e habilidades da BNCC

Figura 2: Etapas da PAC

Figura 3: Categorias temáticas

Figura 4: Avaliação dos AP sobre o projeto interventivo

DEDICATÓRIA

Aos meus familiares, Marli, José, Suélen e Jonas, pelo apoio e incentivo, mostrando-me que o estudo é o meio mais digno para alcançarmos o que desejamos na vida. Em especial, a minha mãe, Marli, pela dedicação e amor ao longo da minha vida.

Ao meu marido, Thiago, por ser meu porto seguro em todos os momentos, demonstrando-me que o amor, a cumplicidade, o companheirismo e o respeito ajudam a superar qualquer desafio.

À minha tia, Luzia Gélamos de Andrade (*in memoriam*), por estar sempre presente em minha vida, transbordando amor, alegria e generosidade. Assim como disse Guimarães Rosa (1967): “As pessoas não morrem, elas ficam encantadas”. Resta-me conviver com suas lembranças e me contentar com o seu estado de encantamento. Saudades eternas!

AGRADECIMENTO ESPECIAL

À minha querida orientadora, Prof.^a Dra. Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula, com quem tive o privilégio de aprender muito durante minha jornada na UFSCAR.

Obrigado pela dedicação, pelo cuidado, pela disponibilidade, pelas leituras minuciosas que iluminaram meu caminho e, principalmente, por me mostrar que a relação entre orientador e orientando se constrói com confiança, diálogo, responsabilidade e sabedoria. Muito obrigado!

AGRADECIMENTOS

A Deus, por permitir que meus sonhos se tornassem realidade.

Aos membros da banca, Prof. Dr. Nelson Viana, Prof.^a Dra. Vera Lucia Teixeira da Silva, Prof.^a Dra. Ana Paula Martinez Duboc, Prof.^a Dra. Clarissa Menezes Jordão, Prof.^a Dra. Souza Mizan e Prof.^a Dra. Eliane Hércules Augusto-Navarro, pelas sugestões que fizeram diferença nesta pesquisa, pela troca de conhecimento, ensinando-me que o saber se constrói com diálogo, maturidade e dedicação.

Aos professores do PPGL, por contribuírem com a minha formação acadêmica durante a minha passagem pelo programa.

Aos amigos, pela companhia em momentos conturbados e alegres, pelas palavras amigas quando precisei, por estarem sempre ao meu lado mesmo quando estive distante escrevendo esta pesquisa.

Aos participantes desta pesquisa, por tornarem este estudo possível, por não desistirem diante das dificuldades, mostrando que o trabalho em equipe transforma qualquer desafio em aprendizagem.

Aos funcionários do PPGL, pela disponibilidade e prontidão durante as orientações.

RESUMO

A colonialidade, decorrente do colonialismo, assume uma postura de gerência e controle em diferentes âmbitos da sociedade, inclusive na escola. Estudos revelam que a exclusão é um fenômeno provocado pela sociedade por meio de mecanismos que fazem com que os alunos se sintam excluídos e acreditem que estão em uma posição subalterna (Leffa, 2007; 2011). Sendo assim, em se tratando da instituição escola, diante de um conhecimento que acentua a colonialidade, quais seriam as possibilidades para superá-la? Quijano (1992) propõe algumas alternativas: libertar-se do conhecimento hegemônico, produzindo uma episteme a partir do contexto local; propor práticas decoloniais que contemplem os marginalizados, ou seja, o autor sugere a decolonialidade como proposta para combater a colonialidade. Diante dessas alternativas, realizamos uma pesquisa-ação colaborativa a fim de oferecer uma formação crítico-reflexiva para a professora de inglês que ministra aulas para os alunos do MST em uma escola pública municipal de ensino fundamental (anos finais) no interior paulista. O objetivo foi realizar encontros em HTPC para o aperfeiçoamento pedagógico realizado em sessões reflexivas que abordavam dilemas da sala de aula, visando uma prática inclusiva e decolonial, contemplando as “vozes do Sul”, isto é, alunos que estão à margem nas aulas de inglês por apresentarem um comportamento de não pertencimento ao grupo de aprendizes de uma língua estrangeira, por se sentirem em uma posição de inferioridade e desigualdade oriundos dos mecanismos de exclusão causados pela sociedade. Por se tratar de uma pesquisa-ação colaborativa, o estudo se organizou em três etapas: 1- observação pré-intervenção; 2- intervenção; 3- observação pós-intervenção. As observações das aulas da professora-colaboradora nos trouxeram insumos para as discussões nas sessões reflexivas; a intervenção foi realizada na formação crítico-reflexiva com a professora-colaboradora e com o projeto interdisciplinar com os alunos. A observação pós-intervenção nos revelou os impactos do trabalho com os participantes da pesquisa. A formação crítico-reflexiva foi realizada como estratégia para o aperfeiçoamento profissional com base na perspectiva educacional do letramento crítico, tendo como objetivo o desenvolvimento de uma postura decolonial. A pesquisa comprovou hipóteses de que há diferentes fatores que colaboram para um ensino colonial como, por exemplo, a prática do professor, o material didático, o ambiente escolar, os parâmetros curriculares, dentre outros. Logo, os resultados da pesquisa revelaram que houve uma desconstrução de discursos hegemônicos e coloniais no ambiente escolar. Além disso, constatou-se uma transformação significativa na prática docente, visando uma educação libertadora, dialógica e decolonial. Observou-se também uma mudança considerável no comportamento dos alunos-participantes, uma vez que eles se mostraram interessados e com o desejo de fazer parte de um grupo de aprendizes de língua estrangeira, o que não acontecia antes da intervenção. Desse modo, a pesquisa atingiu seus objetivos, tendo como estratégia a formação crítico-reflexiva em benefício de uma educação decolonial.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem de inglês; alunos do MST; escola pública; justiça social; formação crítico-reflexiva; decolonialidade, letramento crítico.

ABSTRACT

Coloniality, resulting from colonialism, assumes a management and control stance in different areas of society, including schools. Studies reveal that exclusion is a phenomenon caused by society through mechanisms that make students feel excluded and believe that they are in a subordinate position (Leffa, 2007; 2011). Therefore, when it comes to the school institution, faced with knowledge that accentuates coloniality, what would be the possibilities to overcome it? Quijano (1992) proposes some alternatives: freeing oneself from hegemonic knowledge, producing an episteme from the local context; propose decolonial practices that consider the marginalized, that is, the author suggests decoloniality as a proposal to combat coloniality. Given these alternatives, we carried out collaborative action research in order to offer critical-reflective training for the English teacher who teaches MST students at a municipal public elementary school (final years) in the interior of São Paulo. The objective was to hold meetings at HTPC for pedagogical improvement carried out in reflective sessions that addressed classroom dilemmas, aiming at an inclusive and decolonial practice, contemplating the “Voices of the South”, that is, students who are on the margins in English classes for showing behavior of not belonging to the group of foreign language learners for feeling in a position of inferiority and inequality arising from the exclusion mechanisms caused by society. As it is a collaborative action research, the study was organized into three stages: 1- pre-intervention observation; 2- intervention; 3- pos-intervention observation. Observations of PC classes brought us input for discussions in reflective sessions; the intervention was carried out in critical-reflective training with the collaborating teacher and with the interdisciplinary project with the students. Post-intervention observation revealed the impacts of working with research participants. Critical reflective training was carried out as a strategy for professional improvement based on the educational perspective of critical literacy, with the objective of developing a decolonial stance. The research confirmed hypotheses that there are different factors that contribute to colonial teaching, such as, for example, the teacher’s practice, teaching material, the school environment, curricular parameters, among others. Therefore, the research results revealed that there was a deconstruction of hegemonic and colonial discourses in the school environment. Furthermore, there was a significant transformation in teaching practice, aiming at a liberating, dialogical and decolonial education. A considerable change in the behavior of participating students was also observed, as they showed interest and a desire to be part of a group of foreign language learners, which did not happen before the intervention. In this way, the research achieved its objectives, using critical-reflective training as a strategy for the benefit of a decolonial education.

KEYWORDS: English Teaching-learning; MST students; public school; social justice; critical-reflective training; decoloniality; critical literacy.

Descolonizar a história implica desidentificar-se da história escrita pelos vencedores (que é um passado fechado), assim como reescrever a história a partir da perspectiva dos até agora vencidos (o passado-presente). A primeira tarefa envolve uma história das ausências; a segunda, uma história das emergências. A história das ausências lida com o apagamento, o esquecimento, o silenciamento, com a identificação e a denúncia dos mecanismos implementados para desperdiçar, descartar e condenar à irrelevância ou à inexistência uma bagagem tão imensa de experiências sociais. A história das emergências põe foco em resgatar, recuperar e voltar a imaginar tudo o que foi obrigado a sobreviver como ruína, a fim de revelar seu potencial para a futura libertação.

Boaventura de Sousa Santos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
A gênese da pesquisa	15
Um panorama da pesquisa	16
CAPÍTULO 1: “EU QUERO UMA PAÍS QUE NÃO ESTÁ NO RETRATO”	24
1.1 Colonialidade e Decolonialidade: uma breve genealogia	25
1.1.1 As manifestações da colonialidade	33
1.1.1.1 A Colonialidade do Poder	33
1.1.1.2 A Colonialidade do Saber	38
1.1.1.3 A Colonialidade do Ser	41
1.1.1.4 A Colonialidade da Linguagem	44
1.2 Decolonialidade: desmistificando conceitos	49
1.3 A BNCC e a educação decolonial: encontros ou desencontros?	53
1.4 O Projeto Político-Pedagógico: a identidade da escola	62
1.5 Educação Decolonial: por uma prática inclusiva de ensino de línguas	66
1.6 Sobre Justiça Social	71
1.6.1 Repensando o ensino de inglês na escola pública para a justiça social	72
1.7 Formação de professores: o professor técnico, o reflexivo e o crítico	79
1.7.1 O professor técnico	80
1.7.2 O professor reflexivo	81
1.7.3 O professor crítico em duas perspectivas	88
1.7.3.1 O professor crítico na perspectiva da pedagogia crítica	88
1.7.3.1.1 Pedagogia crítica: questionando os conceitos	93
1.7.3.2 O professor crítico na perspectiva do letramento crítico	95
CAPÍTULO 2: “ESPAÇOS PARA CONSTRUÇÃO COLABORATIVA DO PROCESSO CRÍTICO-REFLEXIVO”	103
2.1 O paradigma qualitativo	103
2.2 A pesquisa-ação	105
2.3 A colaboração como elemento constitutivo na formação docente	109

2.4 O contexto da pesquisa: a escola	111
2.5 O contexto dos alunos-participantes: um retrato do Horto Guarani	112
2.6 O perfil dos participantes	118
2.6.1 A constituição histórica do professor-pesquisador	119
2.6.2 Com a palavra, a professora-colaboradora	122
2.6.3 O perfil dos alunos-participantes	123
2.7 Os instrumentos de coleta de dados	124
2.8 A descrição do estudo	130
2.9 Os procedimentos de análise de dados	135
CAPÍTULO 3: “ESCUTAR A NÓS MESMOS OUVINDO O OUTRO”	137
3.1 O retrato das situações-problema: um diagnóstico do contexto da pesquisa	138
3.1.1 “A BNCC nos limita”: pedagogia da liberdade ou do oprimido?	138
3.1.2 “A escola é sempre a mesma”: o ambiente escolar como mecanismo colonizador	144
3.1.3 “Não gosto das aulas, é sempre igual”: a prática docente à luz da decolonialidade	150
3.1.4 “Não me sinto bem falando inglês”: exclusão e autoexclusão nas aulas de língua estrangeira	164
3.2 O planejamento da ação: propostas para as intervenções	167
3.2.1 “Não sei mais o que fazer nas aulas”: as sessões reflexivas como estratégias para (re)pensar a prática	167
3.2.2 “Não tenho interesse em aprender inglês”: resgatando o desejo de aprender inglês a partir do projeto interventivo	175
3.3 Reflexões acerca das propostas interventivas	189
3.3.1 “As sessões reflexivas me ajudaram a perceber o que não percebia”: impactos da intervenção no ofício do professor	189
3.3.2 “Agora eu tenho vontade de aprender inglês”: o olhar dos alunos sobre o projeto interventivo	193
CONSIDERAÇÕES FINAIS	199
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	209
ANEXOS	223
APÊNDICES	237

INTRODUÇÃO

A gênese da pesquisa

O percurso mais comum de um projeto de pesquisa é o pesquisador propor um trabalho com base em suas concepções e hipóteses e partir a campo para realizar a pesquisa.

Esta pesquisa teve um caminho inverso, ou seja, tínhamos¹ problemas no ambiente de trabalho e queríamos muito buscar estratégias para amenizá-los. Portanto, a pesquisa emerge do contexto em que o pesquisador-participante e a professora-colaboradora atuam como professores.

A parceria entre nós já acontece há muito tempo, realizamos muitos trabalhos juntos desde que ingressei na escola há dezoito anos e ela me recebeu muito bem com toda sua experiência de vinte e seis anos de magistério comemorados este ano na mesma escola. Essa amizade nos proporcionou um trabalho colaborativo que surgiu de nossas experiências como professores neste mesmo local há muito tempo, passando por diferentes gestões, prefeitos e secretários da educação.

Nossas trocas intensas durante a convivência escolar e, também, durante as reuniões pedagógicas renderam um trabalho que colocou em discussão a função da professora diante de problemas de aprendizagem de inglês de estudantes do Movimento Sem-Terra (MST).

A carência de formação de professores no contexto da pesquisa é um fator extremamente prejudicial. A secretaria de educação não oferece cursos de formação contínua há anos, nem mesmo quando é adotado um novo material curricular ou uma nova proposta pedagógica. A falta de suporte aos professores é uma reclamação recorrente entre os docentes, pois as dificuldades aumentam e as políticas públicas municipais voltadas à educação não acompanham as transformações da sociedade.

Os professores se veem desamparados e com dificuldades para lidar com novas demandas que o atual sistema educacional impõe. A enorme lacuna entre o que o professor aprendeu na graduação e o que é exigido dele na educação atual é um

¹ A tese foi escrita em primeira e terceira pessoas, uma vez que, em alguns momentos, predomina a voz do pesquisador e, em outros, prevalece o diálogo com a orientadora e com os demais participantes da pesquisa.

dilema que precisa ser discutido para que não sejamos cúmplices de uma educação retrógrada e omissa.

Diante da falta de apoio à formação docente, decidimos realizar uma pesquisa-ação colaborativa por meio de sessões reflexivas que tinham como objetivo discutir os dilemas de sala de aula, expor as angústias e frustrações, compartilhar ações positivas e negativas, buscar apoio na literatura da área por meio de leituras a fim de encontrar caminhos para amenizar o que nos afligia no cotidiano da sala de aula.

A partir da ousadia em unir nossa experiência como professores, conhecendo bem o contexto em que atuamos e nos apoiando na troca de conhecimento com a universidade, por meio da intermediação do professor-pesquisador, surgiu esta pesquisa.

A seguir, apresentamos um panorama de como a pesquisa foi organizada para antecipar ao leitor o que ele encontrará durante a leitura desta tese de doutorado.

Um panorama da pesquisa

A formação de professores não é mais um interesse apenas de pesquisadores da área da Educação, como já nos alertaram Freire (2005), Schön (2000), Zeichner (1993), dentre outros, tornando-se uma das linhas de pesquisa da Linguística Aplicada (LA). Isso é fruto, segundo Sturm (2008), de estudos que focalizaram o ensino-aprendizagem em contextos de sala de aula, despertando um grande interesse por estudos voltados à formação de professores de língua estrangeira (LE).

A preocupação pela formação docente é decorrente de problemas antigos, mas ainda muito recorrentes no cenário do ensino de línguas como, por exemplo, o ensino baseado somente na análise linguística, o uso de metodologias ultrapassadas e o descompasso entre os conhecimentos gerados pelas pesquisas em LA acerca do ensino de línguas e a prática realizada em sala de aula.

As dificuldades encontradas no cenário escolar reforçam o motivo pelo qual a formação de professores tem se destacado, visto que, à medida que mudanças estão ocorrendo na sociedade, a necessidade de transformações não só no espaço físico da escola, mas, principalmente, na maneira de conceber o ensino torna-se imprescindível para que os alunos se identifiquem com as práticas dos professores. Diante dessas mudanças, o contexto sócio-histórico-cultural em que a escola está

inserida requer “novas posturas frente ao ensinar e ao aprender, tanto dos professores quanto dos alunos” (Sturm, 2008, p. 340).

A formação continuada surge para tentar alinhar as práticas docentes às necessidades dos alunos, uma vez que muitos estudos já têm como foco os professores ainda em formação. Para Sturm (2008), isso se justifica porque “os professores já formados que se encontram no mercado de trabalho, professores em-serviço, formados ou “treinados” há mais tempo, a partir de um modelo tradicional” (Sturm, 2008, p. 340) merecem atenção para dar conta das velhas e novas demandas que surgem no contexto escolar.

A proposta desta tese surgiu na escola onde foi realizada esta pesquisa, visto que atuo como professor nessa unidade escolar desde 2006. Trata-se de uma escola regular de ensino fundamental (anos finais), situada na região central de uma cidade localizada no interior paulista. Essa escola recebe alunos que residem na cidade e na zona rural. No período vespertino, a concentração maior é de alunos da zona rural, incluindo fazendas, sítios e assentamento do MST.

O problema central desta pesquisa concentra-se no modo como os alunos do MST são vistos pelos professores e funcionários dentro de um contexto em que as divergências sociais, culturais e econômicas entre os alunos da cidade e do MST são determinantes para os dilemas vivenciados na sala de aula.

A falta de alinhamento entre a prática da professora e a realidade dos alunos do MST é um problema recorrente no contexto da pesquisa, um conflito marcado pela frustração dos alunos por não aprenderem inglês e não se sentirem pertencentes àquele grupo e a dificuldade da professora que não consegue lidar com essa situação.

Durante minha carreira como professor no contexto da pesquisa e, a partir da troca de experiências com os colegas de área que também lecionam na escola, percebi que a formação continuada não faz parte da realidade dos professores. Além disso, o professor se sente desamparado diante dos problemas que afetam a aprendizagem dos alunos. Segundo Sturm (2008), no caso dos professores de língua estrangeira, muitas vezes, ele está sozinho em sua escola, pois, devido à carga horária reduzida, é o único da área para atender várias turmas em um período. Essa situação “reforça a necessidade de criação e implantação de programas de educação continuada regionais para esses professores, pois será nesse espaço que eles poderão dialogar e crescer como profissionais” (Sturm, 2008, p. 344).

A partir de uma prática de ensino excludente, em que não se contempla a diversidade, mas prevalecem a autoridade escolar e o silenciamento do aluno, gestou-se esta pesquisa cuja proposta é oferecer uma formação crítico-reflexiva para a professora que ministra aulas para alunos do MST na única escola regular urbana de ensino fundamental da cidade.

Segundo Pessoa (2011), teóricos da Linguística Aplicada Crítica (LAC) como Pennycook (1999) e Ferreira (2007) defendem que os espaços educacionais devem “se comprometer com os grupos marginalizados que, por causa de sua classe, raça, etnia, gênero e sexualidade, têm sido excluídos do acesso aos discursos das economias e culturas dominantes” (Pessoa, 2011, p. 32).

A proposta de trabalhar com a formação de professor para as “vozes do Sul”, representadas nesta pesquisa pelos alunos do MST e pela professora-colaboradora (PC), surgiu a partir dos problemas aqui descritos e foi amparada por teóricos que defendem a prática de ensino decolonial e a produção de conhecimento na LA a partir das questões sociais.

Segundo Mignolo (2008), a prática decolonial consiste em questionar pensamentos, atitudes e comportamentos hegemônicos que colocam em posição subalterna as ideologias, os conhecimentos, a história e a cultura dos sujeitos periféricos.

Moita Lopes (2006) defende um olhar crítico da LA a fim de contemplar aqueles que estão à margem. Segundo o autor, a metáfora “vozes do Sul”, usada por Santos (2004) para se referir aos marginalizados, traz para a discussão no campo da Linguística Aplicada Crítica o que a periferia tem a dizer. Para Santos (2004), só é possível aprender com o Sul “quando se concebe esta como resistência à dominação do Norte e se busca nele o que não foi totalmente desconfigurado ou destruído por essa dominação” (Santos, 2004, p. 18).

Para atender as demandas que a sociedade moderna exige, o professor precisa entender o mundo em que vive e, portanto, os aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais e tecnológicos que estamos vivenciando, pois, sem a compreensão do que está ao nosso redor, não há uma aprendizagem coerente (Moita Lopes, 2003).

O problema de pesquisa se agrava quando a PC é obrigada a planejar as suas aulas de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que determina o que deve ser ensinado, como e em que momento. Embora a BNCC seja um parâmetro educacional nacional que tenta acabar com as práticas convencionais, ao mesmo

tempo, ela se justifica por meio da globalização, atribuindo-lhe aspectos somente positivos, porém ela é um fenômeno includente ou excludente, a depender do contexto. Ademais, Apple (2006) defende que o currículo nacional é um mecanismo para o controle político do conhecimento. Portanto, até que ponto a BNCC promove a inclusão? No nosso contexto, ela é vista pelos professores como um fator excludente e controlador, porém ainda nos é possível agir nas brechas para dar conta das demandas da sala de aula. Por isso, é discutida nesta pesquisa, visto que a PC é obrigada pela gestão a seguir o que a BNCC determina para planejar suas aulas.

As observações das aulas mostraram que as práticas convencionais não estão funcionando, principalmente quando se constata que é chegado o momento de (re)pensar a prática. Foi o que propusemos por meio da pesquisa-ação colaborativa (PAC), pois concordamos com Freire quando o autor diz que, na formação continuada de professores, “o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 1996, p. 43-44).

Na literatura das Ciências Sociais e Humanas, encontramos alguns trabalhos que têm como foco o MST. O pesquisador Souza (2003) analisou como o projeto político de educação do MST contribuiu para a construção de uma nova hegemonia no campo do serviço social. Na área da Educação, Silva (2016) abordou a relação trabalho e educação sob a perspectiva dos sem-terra; Quaresma (2011; 2012) analisou o Projeto Político-Pedagógico (PPP) do MST em escolas de assentamentos; Dalmagro (2010) se dedicou à temática sobre a formação das escolas nos assentamentos do MST; Silva e Teixeira (2012) focaram seu trabalho na proposta educacional do MST e Diniz-Pereira (2008) debruçou-se sobre pesquisas que analisaram a formação docente para atuar nesse contexto específico. Na área de estudos linguísticos, temos os pesquisadores Zacchi (2009) e Marques (2019). Zacchi dedica-se há algum tempo à pesquisa sobre a formação da identidade dos sem-terra no contexto dos assentamentos do MST, o que resultou no livro “A enxada e a caneta: linguagem e cultura na formação da identidade do sem-terra”. Marques se debruçou sobre os desafios e contribuições do ensino-aprendizagem de inglês sob o viés do letramento crítico (LC) em uma escola rural do Vale do Jequitinhonha em Minas Gerais.

A partir das pesquisas mencionadas, podemos perceber que a maioria dos estudos focalizou temáticas sobre as escolas dos assentamentos do MST. Os

trabalhos de Zacchi e Marques são os que mais se aproximam da proposta de nossa pesquisa. Essa aproximação ocorre porque Zacchi analisa “conflitos identitários no MST gerados pelo uso da língua inglesa e das novas tecnologias na articulação de uma resistência local e global a forças culturais, políticas e sociais hegemônicas” (Zacchi, 2009, p. 5) e Marques realiza uma pesquisa de campo de cunho etnográfico que visa analisar os desafios “do ensino e aprendizagem de língua estrangeira sob a perspectiva teórica dos estudos de letramentos (Novos Letramentos, Multiletramentos e Letramento Crítico) para a Educação do campo” (Marques, 2019, p. 9), porém o que os diferencia de nosso trabalho é o contexto de pesquisa, pois o trabalho de Zacchi teve como contexto o assentamento do MST, os textos publicados na “Revista Sem terra” e no “Jornal Sem Terra” e a pesquisa de Marques foi realizada em uma escola rural no nordeste de Minas Gerais.

Na Linguística Aplicada, sentimos falta de um trabalho que se dedique à formação de professores para alunos do MST no contexto das escolas regulares localizadas na cidade, uma vez que, além do contexto de nossa pesquisa, há outras escolas da zona urbana que recebem crianças do MST, pois os assentamentos em que esses alunos residem não possuem escolas. Sendo assim, é necessário pensar em propostas para que esse público se sinta incluído nos grupos de aprendizes de LE.

A escola não pode deixar de lado esses alunos, é preciso pensar como trazer para o centro esses alunos que estão à margem. Diante dessa problemática, esta pesquisa se justifica porque traz à tona os problemas enfrentados por uma professora de escola pública que ministra aulas de inglês para crianças do MST em uma escola pública localizada na cidade.

Esta pesquisa justifica-se também pelo caráter social ao buscar contribuir para a formação da professora de inglês em serviço, atentando-se para as necessidades locais dos aprendentes. Segundo Sturm (2008), com a rápida transformação do cenário escolar, a necessidade de professores autônomos e reflexivos se torna cada vez mais urgente.

A Linguística Aplicada, por meio de seu perfil transdisciplinar, cujo “estudo da linguagem se intersecciona com outras disciplinas” (Celani, 1999, p. 31) possibilitou a realização deste estudo na tentativa de amenizar os problemas que afetavam a PC e os alunos.

Ao longo do trabalho, foi possível defender que as teorias acerca da prática reflexiva, decolonialidade e justiça social contribuem para formar um profissional crítico-reflexivo que consiga agir em sala de aula em benefício de alunos marginalizados, pois, segundo Sturm (2008, p. 343): “a formação de um profissional reflexivo e crítico propõe uma nova postura, aberta ao novo e disposta a conhecer e aceitar seus alunos com suas indagações, suas curiosidades, suas inibições”.

Com base na proposta desta pesquisa, podemos descrever quais foram os objetivos geral e específicos que guiaram este estudo. Por meio desta PAC, buscamos como objetivo geral: oferecer à professora de inglês de uma escola municipal de ensino fundamental (anos finais) do interior de São Paulo oportunidades para sua atualização e aperfeiçoamento, visando uma prática decolonial de ensino de língua estrangeira voltada para alunos do MST.

A partir do objetivo geral, o trabalho teve como objetivos específicos: a) promover o estudo, a discussão, a formação crítico-reflexiva, bem como a apropriação de novos conhecimentos sobre teorias, metodologias e estratégias de ensino de inglês com foco na decolonialidade, no letramento crítico e na justiça social; b) exercitar a escuta, ouvindo os alunos do MST para que eles possam expor suas angústias e desejos ao aprender uma nova língua, uma vez que, muitas vezes, esses alunos são deixados à margem quando expostos ao ensino de uma língua estrangeira.

Levando em consideração os objetivos específicos que tendem a alcançar o objetivo geral desta pesquisa, traçamos como eixo norteador as seguintes perguntas de pesquisa: 1) O que ocasiona o insucesso dos alunos do MST no que se refere ao ensino-aprendizagem de inglês no contexto da pesquisa?; 2) Como a formação crítico-reflexiva pode contribuir para uma prática decolonial no que concerne ao ensino de inglês para alunos do MST?; 3) Como a professora de inglês pode agir para que os alunos em situação de marginalização não sejam injustiçados perante as situações de ensino?

Para abarcar toda a problemática apresentada até o momento, este estudo foi organizado de maneira a contemplar os objetivos e responder as perguntas de pesquisa já expostas anteriormente. Por isso, na sequência, apresentaremos a organização estrutural desta dissertação a fim de preparar o leitor para os caminhos que ele irá percorrer ao longo de uma leitura que perpassa por discussões algumas vezes já conhecidas, mas, principalmente, por uma experiência nova trazida por esta

pesquisa, a qual o leitor terá a oportunidade de conhecer para, então, refletir e questionar.

No primeiro capítulo, apresentamos a fundamentação teórica. Nessa etapa, buscamos esclarecer as teorias que guiaram a pesquisa, iniciando com um breve percurso histórico da colonialidade e da decolonialidade, abordando tópicos subjacentes a essa temática como, por exemplo, o colonialismo, o pós-colonialismo e as manifestações da colonialidade na sociedade. Em seguida, descrevemos as diversas concepções atribuídas à decolonialidade a fim de exemplificar como esse termo se consagrou na área das Ciências Humanas e Sociais. Na sequência, reservamos uma seção para discorrer sobre a BNCC e sua relação com uma educação decolonial. O foco dessa seção é discutir até que ponto a BNCC colabora para um ensino inclusivo e diversificado nas escolas públicas brasileiras. Na quarta seção, abordamos a importância do Projeto Político-Pedagógico na construção da identidade da escola. Na sequência, discutimos sobre a educação decolonial e suas prerrogativas para promover um ensino que inclua e produza conhecimento a partir do contexto local, privilegiando os conhecimentos que vêm da periferia. Na sexta seção, focamos na educação como promotora da justiça social, pois defendemos que, por meio da educação inclusiva e decolonial, é possível oferecer um ensino que tenha como objetivo diminuir as injustiças sociais, principalmente, tratando-se do ensino de língua inglesa em uma escola pública brasileira que atende alunos do MST. Na última seção da fundamentação teórica, tratamos da formação crítico-reflexiva dos professores desde as primeiras concepções acerca do professor técnico, do professor reflexivo e do professor crítico, passando pelas teorias da pedagogia crítica até chegar à concepção de letramento crítico na qual esta pesquisa se apoia para discutir os dados.

O segundo capítulo é destinado à metodologia da pesquisa, onde descrevemos o caminho percorrido antes e durante a análise dos dados. Nessa etapa, apresentamos o paradigma qualitativo e sua relação com esta pesquisa, passando pela escolha da pesquisa-ação colaborativa como método de pesquisa. Fizemos, também, uma descrição do contexto da pesquisa, do perfil dos participantes e dos instrumentos para a coleta de dados. Apresentamos brevemente a história do assentamento Horto Guarani para que o leitor conheça um pouco sobre a realidade dos alunos-participantes. Em seguida, detalhamos como organizamos essas

informações para coletar os dados. Por fim, apresentamos os procedimentos para analisá-los.

No terceiro capítulo, encontra-se a apresentação e a discussão dos processos para chegarmos aos resultados. As seções foram nomeadas a partir das falas dos próprios participantes da pesquisa, trazendo previamente uma alusão à temática discutida por cada seção. Além disso, foram organizadas de acordo com as etapas da PAC. Assim, a primeira seção destina-se ao diagnóstico dos problemas encontrados na sala de aula durante observações, entrevistas e questionários, resultando no que chamamos de categorias temáticas. A segunda seção é dedicada à descrição do planejamento e à execução das intervenções. Por fim, na última seção do capítulo de apresentação e análise dos dados, apresentamos uma reflexão sobre o impacto das intervenções no ofício da PC e no comportamento dos alunos-participantes (AP).

Reservamos as considerações finais para as reflexões acerca dos resultados obtidos por meio desta pesquisa. Portanto, os objetivos e as perguntas de pesquisa são revisitados a fim de destacar as principais impressões e contribuições que a pesquisa trouxe para os participantes.

“EU QUERO UM PAÍS QUE NÃO ESTÁ NO RETRATO”

A educação serve para libertar ou alienar; despertar protagonismo ou favorecer o conformismo; incutir visão crítica ou legitimar o *status quo*, como se ele fosse insuperável e imutável; suscitar a práxis transformadora ou sacralizar o sistema de dominação.

Frei Betto

Este capítulo é dedicado especialmente ao detalhamento das principais teorias que fizeram parte de toda a construção teórica e científica desta pesquisa. As teorias aqui mencionadas foram responsáveis por dialogar com os dados coletados a fim de apresentar um resultado confiável, válido e útil para as áreas que se dedicam às pesquisas sobre formação de professores, decolonialidade, epistemologias do sul, ensino-aprendizagem de línguas em contextos marginalizados e justiça social.

Em um primeiro momento, abordamos a tríade colonialidade, modernidade e decolonialidade, passando por tópicos subjacentes a essa temática como, por exemplo, a colonização, o pós-colonialismo e as manifestações da colonialidade na sociedade. Para complementar essa temática, destacando os seus desdobramentos, dedicamos a seção subsequente à decolonialidade e os aspectos que a constituem a fim de destacar a importância dessas propostas teóricas para uma pesquisa que pretende construir o conhecimento ouvindo as vozes dos alunos que estão à margem por serem colocados em uma posição subalterna desde a colonização, seja pela raça, orientação sexual, gênero ou diferenças sociais. Na sequência, falamos sobre o documento oficial que rege a educação brasileira, ou seja, a BNCC, destacando o seu impacto no ensino-aprendizagem de línguas nas escolas públicas brasileiras, tendo como foco a educação decolonial. Posteriormente, discorreremos sobre o papel do PPP como um documento que retrata a identidade da escola por meio do delineamento da estrutura da instituição, dos objetivos e das metodologias para promover a qualidade do ensino, além de colaborar com o professor na organização de suas ações. No tópico seguinte, abordamos o papel da formação crítico-reflexiva na conduta do professor em serviço, destacando o contexto histórico que perpassa pela concepção do professor técnico, do professor reflexivo e do professor crítico. Além disso, destacamos o perfil do professor na perspectiva da pedagogia crítica e do letramento crítico.

É inegável que o professor carece de uma formação contínua que atenda às suas demandas locais. Logo, os teóricos em que nos apoiamos para tratar desse assunto nos ajudam a compreender a importância da reflexão crítica antes, após e durante todo o processo de ensino-aprendizagem. Para concluir a fundamentação teórica, discutimos a temática acerca da justiça social na área de ensino de línguas, uma vez que sabemos que o inglês ainda é considerado uma língua da elite e o preconceito ainda permeia o ambiente escolar.

Iniciaremos a apresentação das teorias que fazem parte desta pesquisa pela conceituação histórica dos termos colonialidade e decolonialidade ao longo dos anos.

1.1 Colonialidade e Decolonialidade: uma breve genealogia

Um dos temas principais desta pesquisa é a decolonialidade, porém achamos necessário retomar alguns fatos históricos que antecedem à decolonialidade para entendermos como esse termo foi cunhado por pesquisadores nas áreas de Ciências Humanas e Sociais ao longo dos anos. Logo, trouxemos para essa discussão teórica temas como colonialismo, pós-colonialismo, colonialidade e modernidade.

Para iniciar essa discussão, propomos uma reflexão acerca do termo pós-colonialismo. Segundo Ballestrin (2013), quando nos referimos a esse termo, devemos fazer a seguinte observação:

Depreendem-se do termo pós-colonialismo basicamente dois entendimentos. O primeiro diz respeito ao tempo histórico posterior aos processos de descolonização do chamado “terceiro mundo”, a partir da metade do século XX. Temporalmente, tal ideia refere-se, portanto, à independência, libertação e emancipação das sociedades exploradas pelo imperialismo e neocolonialismo – especialmente nos continentes asiático e africano. A outra utilização do termo se refere a um conjunto de contribuições teóricas oriundas principalmente dos estudos literários e culturais, que a partir dos anos 1980 ganharam evidência em algumas universidades dos Estados Unidos e da Inglaterra (Ballestrin, 2013, p. 90).

O conceito de pós-colonialismo ainda é motivo de polêmica devido a sua chegada tardia nas Ciências Sociais e, também, pelo uso incontrolado por diferentes escolas de pensamento que se consideram pós-colonialistas. Para Ballestrin (2013), é preciso ter cautela na apropriação do termo para que não se atribua a quaisquer fatos o caráter pós-colonial. Costa (2006) afirma que o termo colonial em si já carrega a ideia de opressão em diferentes áreas. Ballestrin defende que “nem todas as

situações de opressão são consequências do colonialismo [...] ainda que possam ser reforçadas ou indiretamente reproduzidas por ele” (Ballestrin, 2013, p. 90). Ainda sobre essa questão, a autora enfatiza que “ainda que não haja colonialismo sem exploração ou opressão, o inverso nem sempre é verdadeiro” (Ballestrin, 2013, p. 90).

Ballestrin reforça que muitos estudiosos pós-colonialistas já apareciam antes mesmo da institucionalização do pós-colonialismo como uma escola de pensamento. Além disso, “o pós-colonialismo surgiu a partir da identificação de uma relação antagônica por excelência, ou seja, a do colonizado e a do colonizador” (Ballestrin, 2013, p. 91). Na visão de Mignolo (2003), essa relação antagônica entre o colonizado e o colonizador é denominada diferença colonial.

A diferença colonial é um conceito importante desenvolvido por Mignolo que explica como se deu o confronto entre o povo colonizado e seus colonizadores. Para o pesquisador:

A diferença colonial é o espaço onde emerge a colonialidade do poder. A diferença colonial é o espaço onde as histórias locais que estão inventando e implementando os projetos globais encontram aquelas histórias locais que os recebem; é o espaço onde os projetos globais são forçados a adaptar-se, integrar-se ou onde são adotados, rejeitados ou ignorados. A diferença colonial é, finalmente, o local ao mesmo tempo físico e imaginário onde atua a colonialidade do poder, no confronto de duas espécies de histórias locais visíveis em diferentes espaços e tempos do planeta (Mignolo, 2020, p. 10).

A colonialidade do poder pressupõe a diferença colonial como sua condição de possibilidade e como instrumento de legitimação da subalternização do conhecimento e da subjugação dos povos. Diferença colonial significa a classificação do mundo no imaginário colonial/moderno efetivada pela colonialidade por meio do processo de transformação de diferenças em valores e hierarquias.

A classificação social dos povos do mundo, por exemplo, a partir da ideia de raça torna o racismo estrutural a matriz que permeia todos os domínios do imaginário do sistema mundial colonial moderno. A diferença colonial torna visível as fraturas epistemológicas e a distinção dos povos, pois quem classifica controla o conhecimento. Desse modo, a diferença colonial funciona como uma estratégia para rebaixar populações e regiões.

Ao longo dos anos, vários autores precursores dos argumentos pós-coloniais se uniram para ampliar as discussões em torno dessa temática. Fanon (2010), por

exemplo, já contribuía para essa discussão desde o século XIX na América Latina, uma vez que a América Latina passava pelo período pós-colonial.

Para Ballestrin, “mesmo que não linear, disciplinado e articulado, o argumento pós-colonial em toda sua amplitude histórica, temporal, geográfica e disciplinar percebeu a diferença colonial e intercedeu pelo colonizado” (Ballestrin, 2013, p. 91). Isso quer dizer que a essência do pós-colonialismo é a superação das relações de colonização, colonialismo e colonialidade.

Partindo desse desejo de superar relações de poder opressoras, autores precursores do argumento pós-colonial começaram a propor discussões que trouxessem à tona a situação dos colonizados. Desse modo, para que esse novo olhar sobre os subalternos fosse possível, é importante destacar o papel fundamental dos franceses Frantz Fanon, psicanalista, negro e revolucionário, Aimé Césaire, poeta negro e Albert Memmi, professor e escritor. Segundo Ballestrin, eles “foram os porta-vozes que intercederam pelo colonizado quando eles não tinham voz” (Ballestrin, 2013, p. 92).

Na década de 1970, houve outro movimento que colaborou muito para os estudos que tinham como foco os colonizados. O Grupo Sul-Asiático de Estudos Subalternos, sob a liderança da indiana Ranajit Guha, tinha como propósito, de acordo com Grosfoguel, “analisar criticamente não só a historiografia colonial da Índia feita por ocidentais europeus, mas também a historiografia eurocêntrica nacionalista indiana” (Grosfoguel, 2008, p. 116).

A repercussão do grupo de Estudos Subalternos fez com que ele fosse conhecido em outros países, especialmente por autores como Chatterjee, Spivak e Chakrabarty.

Com o fortalecimento do grupo, Spivak disseminou os estudos por todo os Estados Unidos, pois era uma das mais importantes tradutoras de Derrida. Tal fama não lhe rendeu boas críticas, uma vez que, para alguns teóricos, os estudos subalternos foram perdendo sua identidade porque a autora reforçava fortemente o desconstrutivismo de Deleuze e Derrida.

Uma das principais críticas feita pelo grupo de estudos subalternos era a supervalorização de pesquisas vindas da Europa. O objetivo do grupo era focar em estudos que valorizassem os trabalhos de pesquisadores latino-americanos que investigavam a história e a situação dos povos subalternos. Por isso, Spivak foi tão criticada quando destacava o trabalho de Deleuze e Derrida.

Mesmo diante de muitas críticas, em 1985, de acordo com Ballestrin, “Spivak publicou um artigo que [...] tornou-se outro cânone do pós-colonialismo: Pode o subalterno falar?” (Ballestrin, 2013, p. 93). O artigo repercutiu bastante e, durante a década de 1980, os estudos sobre a temática pós-colonial se difundiram nos Estados Unidos e na Inglaterra.

No ano de 1992, sob influência do Grupo Sul-Asiático de Estudos Subalternos, alguns pesquisadores latino-americanos e americanos que viviam nos Estados Unidos criaram o Grupo Latino-Americano de Estudos Subalternos (GLAES), tendo como marco a reimpressão do texto clássico de Quijano “Colonialidad y modernidad-racionalidad”.

O GLAES se estruturou, ganhou força e, segundo Ballestrin (2013), o documento constitucional do grupo foi publicado em inglês na *Boundary 2* em 1993. Em 1998, Castro-Gómez traduziu o documento do grupo para o espanhol sob o título “Manifiesto Inaugural de Grupo Latino-americano de Estudios Subalternos”. Após essa publicação, a América Latina foi inserida na pauta pós-colonial.

O manifesto publicado por Castro-Gómez rendeu muitos textos que tratavam de estudos pós-coloniais. Uma coletânea chamada “Teorias sin disciplina: latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate” organizada por Castro-Gómez e Mendieta foi lançada em 1998.

O GLAES atuou fortemente durante cinco anos. No ano da publicação da coletânea organizada por Mendieta e Castro-Gómez, o grupo sofreu fortes críticas, principalmente, por um de seus integrantes, Walter D. Mignolo.

De acordo com Castro-Gómez e Mendieta (1998), Mignolo apresenta uma insatisfação com os estudos subalternos, apontando as seguintes razões:

Ecoando críticas anteriores de Vidal e Klor de Alva, Mignolo afirma que as teorias pós-coloniais têm seu locus de enunciação nas heranças coloniais do império britânico e que é preciso, por isso, buscar uma categorização crítica do ocidentalismo que tenha seu locus na América latina (Castro-Gómez; Mendieta, 1998, p. 17, tradução nossa²).

Nessa mesma linha de pensamento, Grosfoguel (2008) aponta outro problema que colaborou para o rompimento do grupo: “a preferência epistemológica ao que

² Haciéndose eco de las críticas tempranas de Vidal y Klor de Alva, Mignolo afirma que las teorías poscoloniales tienen su locus enuntiationis en las herencias coloniales del imperio británico y que es preciso, por ello, buscar una categorización crítica del occidentalismo que tenga su locus en América Latina.

chamaram os ‘quatro cavaleiros do Apocalipse’, ou seja, Foucault, Derrida, Gramsci e Guha” (Grosfoguel, 2008, p. 115). Desse modo, para o autor, “ao preferirem pensadores ocidentais como principal instrumento teórico traíram o seu objetivo de produzir estudos subalternos” (Grosfoguel, 2008, p. 116).

A posição do autor nos agrada porque ele defende que valorizar somente estudos ocidentais é trair a produção que vem dos subalternos. Sabemos que existe muita produção científica de boa qualidade em qualquer parte do mundo. Por isso, devemos considerar o que é bom, visto que isso não impede que estudos subalternos sejam produzidos e haja um diálogo entre produções científicas do Norte e do Sul.

A falta de consonâncias teóricas no GLAES fez com que ele fosse perdendo forças ao longo dos anos. Em 1998, o grupo já não tinha uma produção teórica efetiva e os integrantes começaram a se afastar para outros movimentos de acordo com suas ideologias. Logo, o grupo encerrou suas atividades.

No mesmo ano de encerramento do GLAES, na Universidade Central da Venezuela, aconteceu um evento com o apoio do Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais que reuniu pesquisadores como Dussel, Mignolo, Quijano, Escobar, Lander e Coronil. Esse evento deu origem ao Grupo Modernidade/Colonialidade em 1998. Nos anos 2000, em decorrência desse evento, lançou-se uma das mais significativas obras coletivas do Grupo Modernidade e Colonialidade: a coletânea intitulada: “A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais”.

O Grupo Modernidade/Colonialidade promoveu diversos encontros desde sua formação, ampliando cada vez mais os temas, as participações de novos pesquisadores e a cooperação entre diferentes universidades mundiais. Grandes nomes das Ciências Sociais e Humanas começaram a participar das discussões, dentre eles, estavam Catherine Walsh, Nelson Maldonado-Torres, Lewis Gordon, Boaventura de Sousa Santos, Enrique Dussel, Aníbal Quijano, Ramón Grosfoguel, Arturo Escobar, Zulma Palermo, Immanuel Wallerstein, dentre outros.

A grande diversidade de pesquisadores afiliados ao grupo com uma vasta e reconhecida publicação teórica na área social e humana influenciou a identidade do grupo.

Segundo Escobar:

O grupo modernidade/colonialidade encontrou inspiração em um amplo número de fontes, desde as teorias críticas europeias e norte-americanas da modernidade até o grupo sul-asiático de estudos

subalternos, a teoria feminista chicana, a teoria pós-colonial e a filosofia africana; assim mesmo, muitos de seus membros operaram em uma perspectiva modificada de sistema-mundo. Sua principal força orientadora, no entanto, é uma reflexão continuada sobre a realidade cultural e política latino-americana, incluindo o conhecimento subalternizado dos grupos explorados e oprimidos (Escobar, 2003, p. 53, tradução nossa³).

Desse modo, o grupo compartilha conceitos que contribuem para a renovação das Ciências Sociais latino-americanas do século XIX. Dentre os conceitos compartilhados pelo grupo, está a colonialidade do poder. Esse termo foi pensado por Aníbal Quijano em 1989 e nos traz a ideia de que as relações de poder não terminaram com o fim do colonialismo.

Enquanto a colonização acabou, a colonialidade não se encerrou. “A colonização é a relação direta de dominação política, jurídica, social e cultural de uns sobre os outros” (Queiroz, 2020, p. 52). O processo de colonização é histórico, bem definido e temporal como, por exemplo, colonialismo português e espanhol na América a partir do século XVI.

“A colonialidade é a lógica estruturante da Modernidade, é um conjunto de princípios e práticas no qual o discurso moderno foi fundado e se sustenta até os dias atuais” (Queiroz, 2020, p. 52). Foi com base nessa premissa que o Grupo Modernidade/Colonialidade foi fundado. Isso significa dizer que colonialidade e a modernidade são indissociáveis. Nas palavras de Mignolo:

A modernidade é uma narrativa originada da Europa, por certo, em uma perspectiva europeia. Não poderia ser de outro modo: falar do resto do mundo não significa que o resto do mundo está convencido do teu relato. Esta narrativa triunfante que se intitulou modernidade tem uma face oculta e menos vitoriosa, a colonialidade. Em outras palavras, a colonialidade é constitutiva da modernidade: sem colonialidade não há modernidade (Mignolo, 2015, p. 26, tradução nossa⁴).

³ El grupo de modernidad/colonialidad ha encontrado inspiración en un amplio número de fuentes, desde las teorías críticas europeas y norteamericanas de la modernidad, hasta el grupo surasiático de estudios subalternos, la teoría feminista chicana, la teoría postcolonial y la filosofía africana; así mismo, muchos de sus miembros han operado en una perspectiva modificada de sistemas mundo. Su principal fuerza orientadora, sin embargo, es una reflexión continuada sobre la realidad cultural y política latinoamericana, incluyendo el conocimiento subalternizado de los grupos explotados y oprimidos.

⁴ Texto original: la modernidad es una narrativa originada en Europa y, por cierto, en una perspectiva europea. No podría ser de otro modo: hablar del resto del mundo no significa que el resto del mundo esté convencido de tu relato. Esta narrativa triunfante que se tituló modernidad tiene una cara oculta y menos victoriosa, la colonialidad. En otras palabras, la colonialidad es constitutiva de la modernidad: sin colonialidad no hay modernidad.

Para Queiroz, “enquanto a modernidade se mostra como discurso universal e natural [...], a colonialidade continua invisível, articulando os nós (entrelaçamentos) que mantêm a narrativa moderna” (Queiroz, 2020, p. 54). Ainda sobre esse problema, o autor enfatiza:

A colonialidade instalou a violência física necessária para a dominação dos povos colonizados e escravizados e a violência epistêmica para justificar aos “povos superiores” – os europeus – a colonização e escravização de seres humanos. Pois não seria possível explicar para os europeus cristãos do século XVI, a escravização dos seus semelhantes ou iguais, senão por uma lógica bastante articulada de salvação das almas, para isso a humanização dos povos e a conversão ao cristianismo seriam necessárias (Queiroz, 2020, p. 54).

O conceito de colonialidade foi ampliado para outras esferas da sociedade. Para Mignolo, “a matriz colonial é, então, uma estrutura complexa de níveis entrelaçados” (Mignolo, 2010, p. 12, tradução nossa⁵). Desse modo, a colonialidade do poder domina as esferas da economia, autoridade, natureza e recursos naturais, gênero e sexualidade, subjetividade e conhecimento.

Isso fica evidente na seguinte afirmação:

A colonialidade está atravessada por atividades e controles específicos, tais como a colonialidade do saber, a colonialidade do ser, a colonialidade do ver, a colonialidade do fazer e do pensar, a colonialidade do ouvir etc. [...] Em suma, colonialidade do poder remete à complexa matriz ou ao padrão de poder sustentado em dois pilares: conhecer (epistemologias), entender ou compreender (hermenêutica) e o sentir (aesthesis) (Mignolo, 2010, p. 12, tradução nossa⁶).

De acordo com Ballestrin (2013), as manifestações da colonialidade ganharam várias interpretações dos membros do Grupo Modernidade/Colonialidade. À guisa de conhecimento, Agra, Araújo e Bezerra (2020) definem o que entendem por colonialidade do poder, do saber e do ser:

as colonialidades podem ser descritas como: a colonialidade do poder (QUIJANO, 2005), compreendida como a ordem que atua na

⁵ Texto original: La matriz colonial de poder es entonces una estructura compleja de niveles entrelazados.

⁶ Texto original: la colonialidad está atravesada por actividades y controles específicos tales la colonialidad del saber, la colonialidad del ser, la colonialidad del ver, la colonialidad del hacer y del pensar, la colonialidad del oír, etc. En suma, colonialidad del poder remite a la compleja matriz o patrón de poder sustentado en dos pilares: conocer del poder remite a la compleja matriz o patrón de poder sustentado en dos pilares: conocer (epistemología), entender o comprender (hermenêutica) y el sentir (aesthesis).

organização econômica e política, mais abrangente e mais importante (conceito guarda-chuva que sustenta as demais colonialidades); a colonialidade do saber, entendida como a forma de constituição da ciência e de conhecimentos; e a colonialidade do ser, que concebe o padrão europeu físico, intelectual como superior aos demais, que conferiu a qualidade de não humanidade para negros e indígenas e que controla a sexualidade, impondo padrões para os gêneros. Essas colonialidades atuam em conjunto, uma está ligada à outra e suas consequências estão por toda a parte (Agra; Araújo; Bezerra., 2020, p. 100).

A colonialidade do poder assume uma postura de gestão e controle em diferentes esferas da sociedade, incluindo o saber e a subjetividade. Sendo assim, Queiroz propõe a seguinte reflexão: “se o controle do conhecimento é um instrumento da colonialidade, quais seriam, então, algumas saídas possíveis?” (Queiroz, 2020, p. 57).

Quijano (1992) propõe as seguintes possibilidades para incomodar, tensionar e abalar as estruturas da colonialidade: 1) é preciso libertar os conhecimentos do domínio da modernidade/racionalidade europeia; 2) é preciso destruir a colonialidade do poder.

É muito difícil eliminar totalmente as manifestações da colonialidade nas esferas da sociedade, pois exige o esforço e a demanda de muitas pessoas que, muitas vezes, não têm interesse em problematizar os impactos que esse fenômeno causa na sociedade. Todavia, não podemos normalizar situações que contribuem para acentuar as práticas coloniais nos espaços escolares. Além disso, no ambiente escolar, é possível propor estratégias que, no mínimo, abalem as estruturas coloniais que insistem em dificultar o trabalho do professor.

Diante das possibilidades apontadas, Quijano aponta a decolonialidade como uma saída para minimizar os impactos da colonialidade. Na tentativa de pôr em prática a decolonialidade, é necessário pensarmos no colonialismo mental. Este é um conceito chave para propormos uma prática libertadora, uma vez que ele está presente em várias esferas da sociedade, ou seja, do estilo como nos vestimos até as maneiras de agir e pensar em diferentes práticas sociais.

O filósofo e teórico social Roberto Mangabeira Unger (2018) é o principal teórico que discute esse conceito que ultrapassa a exploração territorial, definindo o colonialismo mental como:

a disposição de interpretar nossa experiência e nossos futuros possíveis pelos olhos de ideias trazidas de outros países – os países

de referência. Traço decisivo do colonialismo mental é a ruptura entre a experiência coletiva e sua representação ou explicação. A experiência é vivida. A representação e a explicação são importadas (Unger, 2018, p.18).

O filósofo deixa claro que a alternativa para o colonialismo mental não é apenas se apropriar de conhecimentos e produtos locais, pois sabemos que há muita produção artística, cultural, científica importada que é boa e que devemos utilizar. Para o pesquisador, o grande problema é quando “as ideais que fundam e orientam a interpretação da experiência local apresentam-se como tudo ou nada, um instrumento que podemos usar, mas nunca reconstruir à luz do que nossa experiência nos revelou” (Unger, 2018, p. 18).

Nesta pesquisa, a colonialidade do poder, do saber, do ser e da linguagem se manifestam de maneira bastante contundente, acentuando os dilemas da sala de aula. Por isso, embora já tenha mencionado rapidamente sobre cada uma dessas manifestações da colonialidade, na próxima seção, elas receberão uma atenção especial.

1.1.1 As manifestações da colonialidade

Conforme já mencionamos anteriormente, o colonialismo não se extinguiu com o fim da colonização. A dominação colonial não acabou mesmo depois da independência dos povos colonizados. Ela continua entre nós ditando padrões considerados de maior prestígio. A colonialidade ainda possui uma grande força de controle em diferentes esferas da sociedade. Ela transita entre as esferas econômica, cultural, social, educacional, apagando ou reprimindo tudo que pudesse emergir das origens e costumes dos povos colonizados.

A seguir, falaremos sobre as diferentes manifestações da colonialidade nos âmbitos da sociedade, em especial às que evidenciamos no contexto desta pesquisa.

1.1.1.1 A Colonialidade do Poder

É no texto de 1992, *Colonialidad y Modernidad-Racionalidad* de Anibal Quijano, que aparece pela primeira vez uma sistematização do conceito de colonialidade do poder. De acordo com Quijano (2005a), a colonialidade do poder se constituiu a partir de um poder mundial capitalista e colonial que instituiu a criação da ideia de raça.

Para o autor, a criação da ideia de raça foi uma nova maneira de legitimar noções e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre os colonizadores e os colonizados. O conceito aniquilador de raça foi criado com base em uma fundamentação teórica que é essencial para a concretização da colonialidade. Vejamos nas palavras de Quijano:

A posterior constituição da Europa como nova identidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados. Desde então, demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, pois dele passou a depender outro igualmente universal, no entanto mais antigo, o intersexual ou de gênero: os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais. Desse modo, raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial (Quijano, 2005a, p. 118).

A criação do conceito de raça foi o ponto de partida para consolidar as diferentes formas de dominação pela colonialidade. De acordo com Quijano (2005a), a Europa torna-se o centro do mundo. Com isso, o eurocentrismo se perpetuou, estabelecendo padrões que classificavam os povos de acordo com a raça, a condição social e econômica. As Américas também sofreram grande influência do poder hegemônico estabelecido pela Europa desde a chegada dos europeus durante a colonização e a invasão da América, chamada por eles de descobrimento.

A dominação europeia culminou no apagamento das populações originárias. Desse modo, a imposição de uma identidade racial se concretizou e ganhou forças, gerando, de acordo com as diferenças biológicas, a ideia de superioridade dos europeus e a inferioridade dos não-europeus. Essa negação dos povos colonizados trouxe graves conseqüências para a América Latina, uma vez que essa classificação resultou na distribuição da população mundial em níveis e lugares, determinando quem é ouvido ou não e quem é reconhecido como sujeito ou não no cenário jurídico e político na sociedade.

De acordo com Quijano:

A produção histórica da América Latina começa com a destruição de todo um mundo histórico, provavelmente a maior destruição sociocultural e demográfica da história que chegou a nosso conhecimento [...] se trata, primeiro, da desintegração dos padrões de poder e de civilização de algumas das mais avançadas experiências históricas da espécie. Segundo, do extermínio físico, em pouco mais de três décadas, as primeiras do século XVI, de mais da metade da população dessas sociedades, cujo total imediatamente antes de sua destruição é estimado em mais de cem milhões de pessoas. Terceiro, da eliminação deliberada de muitos dos mais importantes produtores, não só portadores, daquelas experiências, seus dirigentes, seus intelectuais, seus engenheiros, seus cientistas, seus artistas. Quarto, da continuada repressão material e subjetiva dos sobreviventes, durante os séculos seguintes, até submetê-los à condição de camponeses iletrados, explorados e culturalmente colonizados e dependentes, isto é, até o desaparecimento de todo padrão livre e autônomo de objetivação de ideias, de imagens, de símbolos Quijano, 2005b, p. 16).

Para Mignolo (2007), o racismo foi utilizado pelos europeus para apagar todas as outras histórias e enaltecer o fenótipo europeu. Como resultado, eles criaram um sistema classificatório para justificar a marginalização de povos e sua cultura, além de se utilizarem desse artifício para se apropriarem das terras e explorar o povo.

Com base nessa premissa criada pelos europeus, novas identidades sociais foram criadas como, por exemplo, índios, mestiços e negros. O objetivo era diferenciar esses novos povos dos colonizadores que se denominavam como brancos. Portanto, a cor tornou-se o principal critério para a diferença racial.

Com o tempo, esse critério se naturalizou e as novas identidades foram utilizadas para a divisão racial do trabalho como uma nova estratégia de dominação social. A divisão racial do trabalho consistia em dividir o trabalho de acordo com a identidade racial, ou seja, aos brancos cabia o trabalho assalariado, aos índios e negros o trabalho escravo.

Partindo dessa divisão racista do trabalho, constitui-se na América um poder baseado na colonialidade do poder, no eurocentrismo e no capitalismo. O eurocentrismo não é uma consequência da colonização da América, porém, após esse fato histórico, ele torna-se em um padrão de poder mundial. Desse modo, a Europa passa a ser um modelo a ser seguido.

“Embora existisse anteriormente, o capitalismo como sistema de produção baseado nas formas de controle do trabalho e de seus produtos surge com a

emergência da colonização americana” (Quijano, 2005a, p. 126). A colonialidade do poder dominou a América com o processo de colonização, sendo responsável pelo apagamento e pela opressão dos povos colonizados e suas culturas, tendo como critério a raça.

Segundo Mignolo, a colonialidade opera em quatro dimensões:

1) econômico: apropriação da terra, exploração do trabalho e controle das finanças; 2) político: controle de autoridade; 3) social: controle do gênero e da sexualidade, e 4) epistêmico e subjetivo/pessoal: controle do conhecimento e subjetividade (Mignolo, 2007, p. 36, tradução nossa⁷).

A América Latina se desenvolve envolta pela dominação europeia, o que fez com que todas as riquezas produzidas no continente fossem destinadas ao abastecimento da Europa. Desse modo, a identidade latino-americana foi sendo comprometida e apagada pela dominação europeia. Essa posição em que se encontrou a América durante sua consolidação como continente fez com que ela fosse dominada pela colonialidade do poder, sendo taxada como um continente periférico e desprovido de capacidade econômica, social e cultural como afirma Quijano:

Esta é também precisamente a questão com a história do espaço/tempo específico que hoje chamamos América Latina. Por sua constituição histórico-estruturalmente dependente dentro do atual padrão de poder, esteve todo esse tempo limitada a ser o espaço privilegiado de exercício da colonialidade do poder. (Quijano, 2005b, p. 14).

A colonialidade também comprometeu a produção de conhecimento. A tríade eurocentrismo-capitalismo-colonialismo dominou diversos meios de produção de cultura e subjetividade. De acordo com Quijano, três fatores contribuíram para essa situação. Primeiro, desapropriaram as terras e as casas; segundo, não consideravam nenhuma produção cultural e científica originárias dos povos colonizados; terceiro, os colonizados foram obrigados a aprender a cultura dominante e a perpetuar os conhecimentos dessa cultura.

Diante dessa situação, o saber europeu era considerado como superior, as outras formas de conhecimento advindas de outros países eram consideradas

⁷ (1) económico: apropiación de la tierra, explotación de la mano de obra y control de las finanzas; (2) político: control de la autoridad; (3) social: control del género y la sexualidad, y (4): epistémico y subjetivo/personal: control del conocimiento y la subjetividad.

subalternas e não deveriam ser preservadas ou reconhecidas. Com isso, o conhecimento produzido na Europa era soberano e, por isso, foi divulgado para todo o mundo como um saber universal e inquestionável.

Essa dominação epistemológica, segundo Quijano (2005b), fez com que o eurocentrismo começasse a dominar o mundo e ditar regras, estabelecendo dicotomias como, por exemplo, oriente/ocidente, racional/irracional, primitivo/civilizado.

A partir desses fatos históricos, o eurocentrismo passa a ser a cultura dominante. Isso ocorre por meio da colonização iniciada na América e a colonialidade do poder que se instalou e dominou o continente americano. A criação da história da civilização humana foi criada pelos europeus, apagando-se uma construção histórica marcada pela dominação e pela divisão dos povos em europeus e não europeus, civilizados e primitivos.

Nesse mesmo momento histórico, a Modernidade apareceu como sendo um fenômeno exclusivamente europeu. Para Dussel, o ano de 1492 é o marco do “nascimento da Modernidade como conceito, o momento concreto da “origem” de um “mito” de violência sacrificial muito particular e, ao mesmo tempo, um processo de encobrimento do não-europeu” (Dussel, 1993, p. 8).

Diante da dominação da Europa em diversas esferas da sociedade, o conhecimento europeu tornou-se hegemônico, sendo visto como superior. Toda e qualquer manifestação da cultura que não fosse oriunda da Europa deveria ser suprimida e considerada uma subcultura. Um exemplo do apagamento do povo colonizado é a destruição da cultura dos índios latino-americanos que tiveram sua cultura apagada após o domínio europeu.

Na visão dos europeus, eles estavam fazendo um favor para os povos colonizados, pois a Europa sendo o berço da civilidade e do saber tinha como obrigação tirar o povo da barbárie. Isso só seria possível por meio da dominação dos povos latino-americanos. Portanto, no entendimento dos colonizadores, a dominação europeia foi uma maneira de inserir o povo colonizado no caminho da civilidade e do progresso.

Esse olhar pedagógico sobre a dominação, fez com que a colonização fosse vista com bons olhos, pois os colonizados poderiam sair da periferia voluntariamente, mas, como não fizeram, os europeus foram obrigados a agirem de forma bruta para libertá-los da selvageria.

Com esse discurso pedagógico dos colonizadores, a Europa foi ganhando cada vez mais espaço no mundo, dominando novos povos a fim de explorar a mão-de-obra, apropriar-se de terras, dominar o cenário político, controlar o conhecimento, dentre outros objetivos. Com isso, a colonialidade foi ganhando espaço e contaminando diversas áreas da sociedade.

A epistemologia também foi uma área bastante afetada pela colonialidade. A força do eurocentrismo e do capitalismo controlou os meios de produção de conhecimento e de cultura no cenário mundial.

A seguir, discutiremos mais acerca da força da colonialidade na epistemologia.

1.1.1.2 A Colonialidade do Saber

A dominação europeia trouxe consequências sérias para a civilização mundial. O que os europeus chamam de descobrimento das Américas, os autores decoloniais chamam de invasão. Essa invasão provocada pelos europeus difundiu a tríade eurocentrismo-capitalismo-colonialidade por todo o mundo.

A colonialidade do saber é fruto da força do eurocentrismo que se instalou em diferentes esferas da sociedade, inclusive na área do conhecimento. As populações dominadas têm suas identidades apagadas e passam a se submeterem ao domínio europeu. Com isso, é reconhecido como um conhecimento hegemônico toda produção epistemológica produzida na Europa.

De acordo com Santos (2010), neste cenário de dominação do saber, cria-se a restrição da ecologia de saberes, deixando de produzir o conhecimento com base no diálogo e na pluralidade, para produzir um conhecimento egocêntrico e monocultural, levando em consideração somente a produção realizada de um lado da linha global.

“Existem linhas que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo deste lado da linha e o universo do outro lado da linha” (Santos, 2010, p. 32). As linhas globais dividem o universo em produtivo e improdutivo. O que está do outro lado da linha é ignorado e se extingue à medida que não é reconhecido e relevante; o que está deste lado é considerado relevante e superior. Esse pensamento que não promove o diálogo, tampouco reconhece que ambos os lados são importantes para a evolução humana é chamado de pensamento abissal, conforme Santos (2010).

Para o autor, “a característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da copresença dos dois lados da linha” (Santos, 2010, p. 32).

No campo do conhecimento, o pensamento abissal traz grandes prejuízos para a Ciência, pois, implicitamente, carrega o monopólio do saber. Isso significa que de um lado da linha “não há conhecimento real; existem crenças, opiniões, magia, idolatria e, do outro lado, está a ciência, a filosofia e a teologia” (Santos, 2010, p. 32). Consequentemente, vários saberes são marginalizados por não serem produzidos do lado da linha global dominada pelo eurocentrismo.

Na tentativa de desconstruir a ideia que sustenta o pensamento abissal, Santos (2010) propõe a ecologia de saberes. Segundo o pesquisador, essa epistemologia pós-abissal consiste na valorização da pluralidade do saber e da produção do conhecimento por meio do diálogo, bem como “a interação e a interdependência entre os saberes científicos e outros saberes, não-científicos” (Santos, 2010, p. 57).

A discussão levantada por Santos nos faz refletir sobre o conhecimento que valorizamos na nossa formação como professores e quais conhecimentos queremos construir com os nossos alunos. A partir dessa reflexão, podemos levantar as seguintes questões: Quais são as linhas do pensamento abissal que se manifestam na relação professor e aluno? Além disso, quais conhecimentos estão de um lado e do outro lado da linha na realidade social? Como propor uma ecologia de saberes entre professores e alunos?

De acordo com Santos,

é próprio da natureza da ecologia de saberes constituir-se através de perguntas constantes e respostas incompletas. Aí reside a sua característica de conhecimento prudente. A ecologia de saberes capacita-nos para uma visão mais abrangente daquilo que conhecemos, bem como do que desconhecemos, e também nos previne para que aquilo que não sabemos é ignorância nossa, não ignorância em geral (Santos, 2010, p. 66).

A ecologia de saberes como uma defensora da epistemologia tem como foco transformar o pensamento abissal numa prática de autorreflexividade. Por isso, é importante quebrar barreiras que estipulam que de um lado há conhecimento relevante e de outro não.

Sob a forte influência da colonialidade, o conhecimento se constrói e se consolida em um cenário opressivo e dominante. Sendo assim, o conhecimento se desenvolve em um ambiente de poder. Esse contexto dominante contribui para a

disseminação do conhecimento dos colonizadores, ao mesmo tempo, em que desconsidera tudo que é produzido pelos colonizados.

A concepção do conhecimento hegemônico estimulado pelo eurocentrismo se enraíza nas comunidades periféricas de maneira silenciosa. Para os autores decoloniais já mencionados neste trabalho, este aprisionamento intelectual é uma violência epistêmica, pois ele limita a episteme de um povo, apagando tudo aquilo que o constitui, ou seja, a história, a cultura, a língua. Conseqüentemente, o sujeito colonizado passa a valorizar o que é considerado superior, perdendo sua identidade e, muitas vezes, se colocando em uma posição subalterna, como se a sua construção cultural e linguística fosse menos importante que as demais.

A dominação intelectual é tão agressiva que o dominado acaba por concordar que o que lhes oferecem é o que lhes é de direito, pois não são dignos de serem ouvidos e reconhecidos como uma comunidade capaz de produzir conhecimento relevante para a Ciência.

No cenário do ensino de línguas, podemos pensar em algumas situações que fazem com que a colonialidade do saber se sobreponha. Como propôs Santos (2010), pensar onde estão as linhas globais e como elas se estabelecem nos cenários nos quais estamos inseridos é fundamental para refletirmos a nossa posição na sociedade e o que queremos como professores para os nossos alunos.

A ideia do falante nativo, considerada a meta ideal para garantir uma pronúncia reconhecida no inglês, é resquício de uma valorização do padrão vindo de países norte-americanos e europeus, ou seja, uma boa pronúncia deve seguir o padrão de falantes nativos.

Outro exemplo a ser considerado é a escolha de livros didáticos nas escolas. Acredita-se que os livros estrangeiros são os melhores livros para ensinar inglês, levando em conta que foram produzidos em países que têm o inglês como língua oficial. É muito comum, nas escolhas dos livros didáticos de inglês nas escolas, a preferência por livros que sejam de editoras estrangeiras ou editoras brasileiras que vendem seus produtos justificando que os livros são baseados ou inspirados em editoras estrangeiras.

O desprestígio de professores de inglês que não tiveram uma formação no exterior ou, pelo menos, tenham passado uma experiência fora do país também é um fator que prejudica a imagem do professor de línguas, uma vez que a capacidade dos

professores de inglês brasileiros é colocada em dúvida diante de um professor estrangeiro ou de um professor brasileiro que tenha estudado no exterior.

Nas escolas públicas, isso acontece com menor frequência, porém, em escolas de idiomas, o professor estrangeiro é mais valorizado do que um professor de inglês brasileiro. Todas essas questões partem da premissa de que o produto europeu e norte-americano é o melhor que temos no mercado. Por isso, muitas propagandas de escolas de idiomas usam os *slogans* “Aulas com professores nativos”, “Métodos baseados em escolas estrangeiras”, dentre outros.

A colonialidade do saber se constitui a partir da construção do conhecimento dentro de relações de poder. Para Ferreira e Machado (2022, p. 73), as colonialidades “estão amalgamadas e convergem para a problemática do que seja moderno ou subdesenvolvido, do que seja central ou periférico, do que seja colonizador e colonizado.”

Nesses contextos em que pairam as relações de poder sobre o conhecimento, devemos romper as linhas globais a fim de provocar instabilidades no que concerne o saber em diferentes aspectos, seja na troca entre as universidades e as escolas, na parceria entre escola e alunos, ou seja, a produção de conhecimento deve ser democrática e habitar as linhas globais de modo a produzir um conhecimento sério e que respeite a história e a cultura de uma comunidade, seja do Norte ou do Sul.

A seguir, falaremos um pouco mais sobre o outro lado da colonialidade que afeta os povos marginalizados.

1.1.1.3 A Colonialidade do Ser

O grupo decolonial, formado por pesquisadores como Fernando Coronil, Santiago Castro-Gómez, Oscar Guardiola, Edgard Lander, Walter Mignolo, Aníbal Quijano, Catherine Walsh, dentre outros, foi responsável por discutir diversas temáticas em torno da colonialidade. Dentre essas discussões, surgiu o conceito de colonialidade do ser. De acordo com Maldonado-Torres (2022, p. 7), “devemos esse conceito à Walter Mignolo, que refletiu sobre ele há mais de uma década”. A colonialidade está presente em diversas esferas da sociedade. Portanto, além do poder e do saber, poderia haver uma colonialidade específica do ser.

Enquanto a colonialidade do poder diz respeito às formas de exploração e dominação e a colonialidade do saber se refere à produção do conhecimento em

regimes coloniais, a colonialidade do ser reflete a experiência vivida com a colonização e suas consequências na construção do ser.

Segundo Mignolo:

A ciência (conhecimento e sabedoria) não pode se separar da linguagem; as linguagens não são apenas fenômenos [culturais], nos quais as pessoas encontram sua identidade; elas são também o lugar onde o conhecimento está inscrito. E se as linguagens não são coisas que os seres humanos possuem, mas algo que eles são, a colonialidade do poder e do saber engendra, então, a colonialidade do ser (Mignolo, 2003, p. 669).

O conceito de colonialidade do ser surge a partir da necessidade de esclarecer os efeitos da colonialidade na experiência de vida dos povos colonizados.

Em seu livro *Pele Negra, máscaras brancas*, Fanon concentra sua atenção no encontro entre sujeito racializado e o homem civilizado. Para Maldonado-Torres (2022, p. 13) “esse é o momento a partir do qual Fanon começa a elaborar aquilo que se poderia considerar como aparato existencial do sujeito produzido pela colonialidade do ser.”

A partir desse encontro discutido por Fanon, a colonialidade do ser começa a mostrar a sua face e os povos colonizados repercutem, no nível existencial e histórico, os resquícios do sistema colonial e as cicatrizes que ainda permanecem ao longo das experiências vividas.

Fanon justifica que os corpos negros foram inferiorizados a partir de movimentos que dominaram suas terras, os seus trabalhos, tendo como argumento a cor da pele. Além disso, foram obrigados a utilizarem uma língua que não lhes pertencia. Toda essa violência contra o negro faz com que ele precise usar “máscaras brancas” para existir e ser notado. Somente mascarado ele pode ser ouvido e enxergar a si mesmo com toda sua bagagem sócio-histórica.

Aimé Césaire (2000, p. 42), em seu livro *Discourse on Colonialism*, apresenta a seguinte questão: “colonização=coisificação⁸”. Para o autor, a colonização é a coisificação dos corpos colonizados diante do apagamento de suas culturas, terras e trabalho.

⁸ Coisificação entendida não como a transformação do ser em coisa, mas como se as pessoas fossem coisas, forçando-as a concordar com a posição na qual foram obrigatoriamente colocadas.

Fanon concorda com Césaire ao ponto de mencionar o termo coisificação, complementando que o racismo objetifica o corpo negro. Somado a isso, a colonização dos corpos foi responsável por anular os direitos dos povos colonizados. As relações de dominação transformaram o colonizado em um instrumento de produção.

A partir dessas relações de poder coloniais, podemos perceber a construção do homem racista, caracterizado como o homem branco, europeu, católico, civilizado e heterossexual. Essa é a imagem do colonizador em oposição ao que se determinou como colonizado, ou seja, o homem pobre, primitivo, negro, não-heterossexual e não-católico.

A esse respeito, podemos trazer para a discussão a ideia de “dicotomia hierárquica” de Maria Lugones (2010). A autora apresenta a dicotomia entre o humano e o não-humano que, segundo ela, foi imposta desde a colonização da América e do Caribe pelos europeus, sendo um elemento fundamental na modernidade colonial que difunde as dualidades negro-branco, mulher-homem, civilizado e primitivo.

Diante dessas dualidades, o negro precisou se conformar com o que lhe foi imposto, ou seja, a posição de inferioridade em relação ao branco e o apagamento de sua cultura em detrimento do que chamavam de civilização.

O conceito de ser humano, reconhecido como o homem civilizado foi estabelecido na Europa como um padrão privilegiado e universal. Com isso, em oposição à figura do homem modelo, existia a imagem do “Outro”, isto é, aquele que não se enquadra nos padrões europeus, sendo visto como primitivo e ignorante.

É nesse cenário opressivo que se constitui a colonialidade do ser, ou seja, a negação da existência do outro e da sua essência. Portanto, para Maldonado-Torres (2022, p. 47), “a invisibilidade e a desumanização são as expressões primárias da colonialidade do ser”.

Ao compreendermos o conceito de colonialidade do ser, passamos a ter mais lucidez sobre a gravidade e a recorrência de situações de violação dos direitos humanos, não só dos negros, mas também das mulheres, dos idosos, dos trabalhadores, das crianças, além de outros sujeitos que sofrem o impacto da história da modernidade/colonialidade.

Maldonado-Torres, influenciado pelos ideais humanistas⁹ de Fanon, recupera o conceito de “amor descolonial” de Chela Sandoval (2000) com o objetivo de recuperar e promover uma ética da solidariedade, da responsabilidade e da doação. O pesquisador defende uma ideia de justiça capaz de superar a colonialidade para dar lugar ao direito à existência e à liberdade.

Podemos afirmar que, com o conceito de amor descolonial, Maldonado-Torres pretendia propor “uma ética de descolonização ou de libertação que orienta uma política radical de oposição à colonialidade em todas as suas formas” (Maldonado-Torres, 2007, p. 156, tradução nossa¹⁰).

Concordamos com o pensamento de Maldonado-Torres e complementamos que o professor decolonial deve trabalhar para que a fala do colonizado jamais seja intermediada pela voz de outro, na tentativa de reivindicar algo em nome do outro.

Segundo Spivak (2014, p. 14), “a tarefa do intelectual pós-colonial deve ser a de criar espaços por meio dos quais o sujeito subalterno possa falar para que, quando ele ou ela o faça, possa ser ouvido(a).”

No contexto de sala de aula, é importante o professor trabalhar contra a subalternidade, proporcionando espaços de escuta, ou seja, é essencial estabelecer políticas para que os menos favorecidos falem e sejam ouvidos.

Na sequência, abordaremos uma outra área que sofreu impactos da colonialidade, ou seja, a linguagem.

1.1.1.4 A Colonialidade da Linguagem

A linguagem é mais uma área afetada pela colonização europeia. Este espaço é dedicado à discussão dos impactos da colonialidade na linguagem, ou seja, como ela define o que é linguagem? Como a separação racial dos povos determina como superior ou inferior a linguagem dos colonizados?

Assim que chegaram à América, os colonizadores impuseram seus costumes, sua cultura e, também, as suas línguas. Conseqüentemente, ocorre uma relação de dominante e dominado e a língua foi um meio encontrado por eles para dominar o povo.

⁹ Não se trata do humanismo universalista europeu, mas, sim, do humanismo que parte dos marginalizados.

¹⁰ Texto original: Se trata, pues, de una política radical de oposición a la colonialidad en todas sus formas.

Um exemplo clássico da rotulação dada aos nativos durante a colonização é a fala de Cristovão Colombo que aparece em seu diário datado de 11 de outubro de 1492, relatando a impressão que teve ao se deparar com os índios:

Todos, sem exceção, são de boa estatura, e fazem gesto bonito, elegante. Vi alguns com marca de feridas no corpo e, por gestos, perguntei o que era aquilo e eles, da mesma maneira, demonstraram que ali aparecia gente de outra ilha das imediações com a intenção de capturá-los e então se defendiam. E eu achei e acho que aqui vêm procedentes da terra firme para levá-los para o cativo. Devem ser bons serviçais e habilidosos, pois noto que repetem logo o que a gente diz e creio que depressa se fariam cristãos; me pareceu que não tinham nenhuma religião. Eu, comprazendo a Nosso Senhor, levarei daqui, por ocasião de nossa partida, seis deles para Vossas Majestades, para que aprendam a falar. Não vi nesta ilha nenhum animal de espécie alguma, a não ser papagaios (Colombo, 1991, p. 45).

A fala de Colombo nega a maneira como os nativos se comunicavam, ou seja, anula a linguagem dos colonizados ao dizer que levará alguns deles para a Espanha para aprenderem a falar.

De acordo com Bagno (2003), em 1757, o primeiro-ministro português, Marquês de Pombal, obriga o ensino de Língua Portuguesa no Brasil. Nos demais países da América Latina, o espanhol foi decretado como língua oficial, uma vez que muitos desses países foram colonizados pela Espanha.

Nesse cenário, inicia-se uma dominação dos povos latino-americanos também por meio da linguagem, visto que, ao imporem uma outra língua aos povos originários, tentaram apagar o que já havia sido construído cultural e linguisticamente por um povo.

Segundo Bagno (2003, p. 16), “a linguagem, de todos os instrumentos de controle e coerção social, talvez seja o mais complexo e sutil.”

A imposição do português como língua oficial no Brasil trouxe graves consequências; uma delas é o preconceito linguístico.

De acordo com Bagno:

O decreto de Pombal constitui o primeiro exemplo dos procedimentos autoritários que caracterizarão as políticas lingüísticas no Brasil. O português só se tornou língua majoritária do nosso povo depois de um longo processo de repressão sistemática, incluindo o extermínio físico de falantes de outras línguas. A notável repulsa da elite brasileira por seu próprio modo de falar o português encarna, sem dúvida, a

continuação desse espírito colonialista, que se recusa a atribuir qualquer valor ao que é próprio da terra, sempre visto como primitivo e incivilizado, além de refletir nosso fascínio por tudo o que vem de fora, considerado intrinsecamente bom e digno de imitação (Bagno, 2003, p. 78).

Para complementar a fala de Bagno, trazemos uma citação de Bortoni-Ricardo (2005, p. 36) na qual a autora destaca que “ao longo da história do Brasil, a língua valorizada era aquela das classes mais favorecidas, isto é, do homem branco, da classe senhoril, enquanto as demais não eram línguas prestigiadas.” Essa supervalorização da língua do homem branco tende a se intensificar com a chegada da corte portuguesa ao Brasil em 1808, uma vez que, conseqüentemente, houve também a imposição dos valores portugueses. Sendo assim, segundo Bortoni-Ricardo, a língua de prestígio resulta do poder social, econômico e político.

Esse fato histórico também é responsável por colocar em lados opostos o que é considerado uma língua de prestígio e o que não é uma língua prestigiada.

Bagno afirma que:

de um lado, temos a norma-padrão lusitanizante, ideal de língua abstrato, usado como verdadeiro instrumento de repressão e policiamento dos usos lingüísticos; do outro, temos as diversas variedades cultas, usos reais da língua por parte das classes sociais urbanas com escolaridade superior completa (Bagno, 2003, p. 87).

Até os dias atuais, quando se compara o português de Portugal com o português do Brasil, atribui-se à língua lusitana o rótulo de língua correta e civilizada; enquanto o português brasileiro é visto como errado e primitivo. Esse julgamento demonstra a relação entre língua brasileira e colonialidade.

Assim como o Brasil, outros países também possuem a língua portuguesa como idioma oficial, porém somente o padrão europeu é considerado de prestígio. Daí surge o mito “Brasileiro não sabe falar português/Só em Portugal se fala bem português” (Bagno, 1999, p. 20).

O preconceito lingüístico ocorre no sistema de qualquer língua materna. No Brasil, por exemplo, há um julgamento de quem fala bem e de quem não sabe falar o português. Para Bagno (2003), isso ocorre porque o conceito de erro está relacionado ao usuário da língua. Isso significa que o falante da língua culta é aquele de classes

favorecidas. Desse modo, quanto maior é a classe social, menos erros serão considerados na linguagem do falante.

Dijk (2015) esclarece que esse preconceito linguístico ocorre devido ao colonialismo. A discriminação é aprendida ao longo da vida das pessoas, ninguém nasce preconceituoso. O preconceito é fruto dos discursos das elites que tendem a dominar a sociedade em benefício próprio. A esse respeito, Dijk ressalta que:

o racismo é essencialmente um sistema de dominação e desigualdade social. Na Europa, na América e na Austrália, isso significa que uma maioria (e, às vezes, uma minoria) branca domina minorias não europeias. O discurso é praticamente a única maneira por meio da qual os preconceitos racistas são expressos e reproduzidos na sociedade (Dijk, 2015, p. 35).

A língua certamente é um meio de controle e discriminação. Isso se agrava porque “o problema não está naquilo que se fala, mas em quem fala o quê” (Bagno, 1999, p. 42).

No caso de uma língua estrangeira, a situação também é preocupante, uma vez que o aluno se sente intimidado por se expor diante de uma língua que ele ainda não domina. Muitas vezes, o fato de já ter sido repreendido ou julgado por não usar a língua materna considerada culta, o faz se sentir constrangido e envergonhado ao ter que falar uma língua que ele não conhece, pois o foco no erro e no mito do falante nativo faz com que o aluno seja corrigido toda vez que não atinge a perfeição ou um padrão.

O preconceito linguístico não é um fenômeno exclusivamente brasileiro. Haugen (1972) destaca que na América do Norte o estereótipo está em torno do inglês ruim, isto é, aquele falado pela classe baixa. A língua considerada culta e prestigiada será sempre aquela falada pelas classes altas.

Monte Mór (2021) enfatiza que a colonialidade se apresenta em algumas falas de alunos que estudam uma língua estrangeira. No caso do inglês, a autora apresenta exemplos colhidos em suas pesquisas que destacam como o sistema colonial emerge desses conceitos universais. Falas como “Eu queria falar inglês como um nativo; Adoro inglês; saber falar inglês tem um certo glamour; Inglês é o idioma da comunicação universal. Acho certo que ele seja o escolhido para a Educação Básica” (Monte Mór, 2021, s/p) são exemplos de concepções coloniais presentes no universo do ensino de língua estrangeira que se perpetua até os dias atuais.

Na sociedade atual, ainda existem diversos segmentos que se interessam em disseminar a valorização de cursos, profissionais e materiais considerados superiores para o ensino de determinadas línguas. A publicidade foca em *slogans* que exaltam o universo norte-americano, as editoras insistem em supervalorizar livros estrangeiros para ensinar um idioma, as escolas de idiomas preferem professores que já moraram no exterior ou que sejam estrangeiros para atuar em suas escolas. Todas essas concepções colaboram para fortificar o sistema colonial no universo do ensino de língua materna e de ensino de língua estrangeira.

Esses são alguns exemplos de como a colonialidade ainda está presente na nossa vida. Quantas vezes foram e ainda são caladas por não se sentirem inseridas em um contexto que não valoriza o local e a formação sócio-histórica do ser humano. Muitas vezes são silenciadas devido à raça, classe social, orientação sexual, identidade de gênero, dentre outros motivos.

Para Ribeiro (2019), se ainda há essa discriminação é porque a desigualdade ainda é muito forte na nossa sociedade. A linguagem está entre os meios de opressão que colaboram para o silenciamento das vozes. Quando vozes são silenciadas, outras estão sendo exaltadas.

Segundo Ribeiro,

Falar, muitas vezes, implica receber castigos e represálias, e justamente por isso, muitas vezes, prefere-se concordar com o discurso hegemônico como modelo de sobrevivência? E, se falamos, podemos falar sobre tudo ou somente sobre o que nos é permitido falar? Numa sociedade supremacista branca e patriarcal, mulheres brancas, mulheres negras, homens negros, pessoas transexuais, lésbicas, gays podem falar do mesmo modo que homens brancos cis heterossexuais? Existe o mesmo espaço e legitimidade? Quando existe algum espaço para falar, por exemplo, é permitido que ela fale sobre Economia, Astrofísica, ou só é permitido que fale sobre temas referentes ao fato de ser uma travesti negra? (Ribeiro, 2019, p. 77).

“Grupos que sempre estiveram no poder passam a se incomodar com o avanço de discursos de grupos minoritários em termos de direitos” (Ribeiro, 2019, p. 55). Quando um cidadão visto como subalterno fala, ele se coloca na sociedade, ele existe, opina, faz parte de decisões, exerce sua cidadania, incomoda quem sempre esteve no poder. Por isso, muitas vezes, é repreendido e não ouvido, pois ameaça todo um sistema de poder já cristalizado desde a colonização.

O que se busca com a decolonialidade é acabar com um discurso homogêneo. Para Ribeiro, é preciso incentivar “uma multiplicidade de vozes, o que se quer, acima de tudo, é quebrar com o discurso autoritário e único, que se pretende universal” (Ribeiro, 2019, p. 69).

Na próxima seção, falaremos com mais detalhes sobre a função da decolonialidade na quebra de uma ideologia universal e como isso influencia na vida dos que estão à margem.

1.2 Decolonialidade: desmistificando conceitos

As obras “Pele Negra, máscaras brancas” (1952) e “Os Condenados da Terra” (1961) de Frantz Fanon são registros marcantes de práticas coloniais. Fanon foi um psiquiatra negro, nascido na Martinica, grande revolucionário e intelectual que lutou bravamente pela independência da Argélia. Desde o século XIX, Frantz Fanon já denunciava práticas coloniais por meio de suas obras. O fato de o conceito de decolonialidade ter surgido mais recentemente não indica que não seja possível constatar atitudes decoloniais no passado. A violência sofrida pelos colonizados e as atitudes dos colonizadores para tentar apagar e negar as identidades dos colonizados são assuntos constantes nas obras de Fanon.

As publicações de Fanon e de outros pesquisadores decoloniais como, por exemplo, Walsh, Mignolo, Quijano, Grosfoguel, Boaventura Santos, trazem uma denúncia contra a colonialidade. Para Queiroz (2020), Fanon denuncia práticas coloniais quando propõe “alternativas para os problemas coloniais, ao adotar epistemologias localizadas e desvinculadas das perspectivas ocidentais” (Queiroz, 2020, p. 58).

A visão desses pesquisadores colabora para uma postura decolonial. É possível perceber essa conduta pela forma como o autor “fez suas leituras e reflexões: pelo distanciamento das visões europeias; por viver, sentir e legitimar as histórias locais; por criar uma outra forma de pensar o mundo, a partir da periferia” (Queiroz, 2020, p. 60).

A partir de agora, antes de nos aprofundarmos na conceitualização e nas características da decolonialidade, é importante esclarecermos as diferenças conceituais entre os termos decolonial/descolonial e descolonização/descolonialidade

discutidas por alguns teóricos para que não haja uma confusão terminológica que dificulte o andamento das discussões e a compreensão do leitor.

Para iniciar essa diferenciação, buscamos aporte teórico em Nascimento (2021). Segundo autor:

Descolonial, em seu sentido de desfazer o colonial, encontra maior significado como contraposição ao colonialismo e não à noção de colonialidade. A ideia de colonialidade decorre do fato de que os processos de descolonização não resultaram em mundos descolonizados. Por esse motivo, a noção de decolonialidade é como uma espécie de segunda descolonização, sendo dirigida à análise e à crítica das múltiplas relações hierárquicas de raça, classe, gênero e sexualidade, bem como das epistemologias eurocêntricas hegemônicas que a primeira descolonização deixou intactas.

Para alguns intelectuais do grupo M/C, a expressão decolonial é algumas vezes tratada como sinônimo de decolonial. Contudo, pode-se observar nesta literatura que há entre os autores um consenso hegemônico, visto que o próprio movimento não é unívoco. Dessa forma, cabe ainda perguntar: como diferenciar decolonial de decolonial? Argumentamos, a partir de alguns desses autores, que o decolonial encontra base no compromisso teórico e prático de aprofundar o entendimento de que o processo de colonização ultrapassou as esferas econômica e política, chegando à existência/essência dos povos colonizados, mesmo após o colonialismo ter se esgotado enquanto empreendimento histórico nestes territórios. Decolonialidade, nesse sentido, seria a contraposição à colonialidade. Já o decolonial poderia ser compreendido como uma contraposição ao colonialismo, já que o termo descolonização é a expressão mais recorrentemente utilizada para nos referirmos ao processo histórico de ascensão dos Estados-nação vítimas do colonialismo (Nascimento, 2021, p. 61).

Aproveitamos a citação supracitada para enfatizar que, nesta pesquisa, utilizaremos o termo decolonial em oposição ao processo histórico que afetou a vida dos colonizados e decolonialidade como contraposição à colonialidade.

Após apresentarmos as diferenças conceituais de alguns termos muito recorrentes nesta discussão, voltamo-nos, agora, à literatura da área para compreendermos com mais profundidade o conceito de decolonialidade.

Quando pensamos no termo decolonialidade, é impossível não o relacionar ao seu antagonista, ou seja, a colonialidade. Para Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016), o conceito decolonial visto como o esforço de pesquisadores a fim de produzir conhecimentos em torno das temáticas decoloniais é um ato recente, porém a decolonialidade não pode ser reduzida a um projeto acadêmico.

Segundo os autores, a decolonialidade também é uma “prática de oposição e intervenção, que surgiu quando o primeiro sujeito colonial do sistema mundo moderno/colonial reagiu contra os desígnios imperiais que se iniciou em 1492” (Bernardino-Costa; Grosfoguel, 2016, p. 16).

As palavras dos autores nos fazem pensar que a decolonialidade como proposta acadêmica surge recentemente com as discussões dos autores decoloniais, porém atitudes decoloniais já apareciam por volta de 1492, por meio de qualquer pessoa em situação de opressão e violência que se negou a cumprir as ordens do colonizador. Para Mignolo, a decolonialidade surge como resposta à colonialidade, ou seja, “o giro epistêmico decolonial é uma consequência da formação e instauração da matriz colonial de poder que Anibal Quijano denuncia em um artigo pioneiro que sintetiza a plataforma do projeto modernidade/colonialidade” (Mignolo, 2008, p. 250, tradução nossa¹¹).

O giro decolonial marca o momento em que os pesquisadores, na sua grande maioria da América Latina, começam a questionar a hegemonia europeia, ou seja, instaura-se uma resistência à cultura que valoriza apenas o que vem do continente europeu, desmerecendo toda uma história construída pelos povos colonizados ao longo de suas existências. A partir do momento em que as pessoas começam a tomar consciência da colonialidade ocorre o giro decolonial a fim de resistir e questionar o que lhes era imposto como universal e soberano.

A movimentação promovida pelos pesquisadores decoloniais por meio de reuniões e assembleias que discutiam como o eurocentrismo dominou o mundo e anulou anos de luta e história reunia diversos pensadores para lutar pela classe inferiorizada pela força europeia.

A *Conferência de Bandung* realizada em abril de 1955 na Indonésia, a *Conferência dos Movimentos dos Países Não Alinhados* realizada em Belgrado e o livro “Os Condenados da terra” de Frantz Fanon, ambos de 1961, são citados por Mignolo (2017) como grandes influenciadores das bases teóricas e históricas da decolonialidade. Isso acontece porque esses eventos reuniram vários países da Ásia e África com o intuito de discutir temas como capitalismo, comunismo e terceiro mundo. Tanto o livro quanto as conferências caminhavam em prol do mesmo

¹¹ Texto original: El giro epistémico de-colonial es una consecuencia de la formación e instauración de la matriz colonial de poder que Anibal Quijano denuncia en un artículo pionero en el que se resume la plataforma del proyecto modernidad/colonialidad.

propósito, ou seja, “debater alternativas contra o colonialismo e o imperialismo. Como alternativa, decidiram por uma terceira opção: a descolonização. Negando, portanto, o capitalismo e o comunismo” (Queiroz, 2020, p. 65).

Mignolo defende que “a decolonialidade é a resposta necessária tanto às falácias e ficções das promessas de progresso e desenvolvimento que a modernidade contempla, como a violência da colonialidade” (Mignolo, 2017, p. 13). Isso porque, enquanto a sociedade se conformar com o que foi e ainda é difundido pelo pensamento moderno/colonial, não haverá mudanças na maneira como os grupos minoritários são tratados e vistos por uma sociedade capitalista e eurocentrista, ou seja, as violências provocadas pela colonialidade se perpetuarão e novas vítimas serão atingidas pelo sistema colonial. Caso nada seja feito, é um círculo vicioso que só tende a aumentar.

Para Walsh (2016):

Decolonialidade é um processo dinâmico sempre em processo de fazer-se e refazer-se dada a permanência e capacidade de reconfiguração da colonialidade do poder. É um processo de luta, não só contra, mas, ainda mais importante, para – para a possibilidade de um modo-outro de vida. Um processo que engendra, convida à aliança, conectividade, articulação e/inter-relação, e luta pela invenção, criação e intervenção, por sentimentos, significados e horizontes radicalmente distintos (Walsh, 2016, p. 72).

Queiroz faz um resumo sobre as terminologias que envolvem a decolonialidade. Logo, consideramos válido apresentar a posição do pesquisador para que os termos se tornem ainda mais compreensíveis. Sendo assim, segue a posição do autor:

Decolonizar é verbo de ação que significa tensionar as relações de poder em todos os espaços sociais, lutar continuamente por justiça social e resistir a todas as formas de colonização e dominação das heranças coloniais. Por sua vez, decolonialidade é substantivo que serve para nomear as práticas resultantes das tensões, lutas e formas de resistência, questionando e desestabilizando as estruturas da arquitetura das relações de poder. E decolonial é adjetivo usado para caracterizar a natureza das práticas de decolonialidade (por exemplo: educação decolonial, pedagogias decoloniais, pensamento decolonial etc.), assumindo caráter local e pluriversal (Queiroz, 2020, p. 62).

Na literatura da área, é possível encontrar diferentes termos para se referir às mesmas práticas. Por isso, nesta pesquisa, utilizamos o termo decolonialidade de

acordo com a concepção de Queiroz (2020), uma vez que ela traduz um dos objetivos desta pesquisa, ou seja, desestabilizar e tensionar espaços de poder.

O objetivo até o momento foi apresentar uma breve genealogia da colonialidade e da decolonialidade, buscando apresentar concepções e discutir o que os conceitos subjacentes trazem de positivo ou negativo para a área do ensino de línguas. Posto isso, o objetivo seguinte é dialogar sobre a BNCC e como esse documento se relaciona com uma educação decolonial.

1.3 A BNCC e a educação decolonial: encontros ou desencontros?

A BNCC é um “documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todo aluno deve desenvolver na Educação Básica” (Brasil, 2017, p. 07).

Desde 2015, esse documento estava sendo elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), até chegar a sua versão definitiva, publicada em 2017. O objetivo do documento é determinar as competências, as habilidades e os conteúdos essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo de sua formação na Educação Básica. Além disso, o documento determina que essas habilidades e competências devem ser as mesmas, independentemente do lugar em que os alunos moram.

De acordo com Ribas (2018), a versão preliminar foi disponibilizada em 2015 e “recebeu mais de 12 milhões de contribuições – individuais, de organizações e de redes de educação de todo o País -, além de pareceres analíticos de especialistas, associações científicas e membros da comunidade acadêmica” (Brasil, 2017, p. 05).

Em 2016, o documento oficial continuou sendo aperfeiçoado e foi analisado por professores, gestores e especialistas em educação. Segundo Ribas (2018, p. 1785), “após essa etapa, especialistas do Brasil fizeram pareceres sobre o documento, que culminaram com sua publicação final em 2017.”

A Base Nacional Comum Curricular é um documento que gera muitas polêmicas desde a divulgação de sua versão preliminar. Na área da Educação e Linguística Aplicada, há especialistas que concordam e outros que discordam dos conteúdos e da funcionalidade da BNCC.

De acordo com Ribas (2018, p. 1786), “alguns pontos de vista contrários à base referem-se ao não respeito à diversidade e aos conhecimentos locais dos aprendizes,

e, também, ao fim da autonomia docente.” Ainda sobre essa discordância, a autora destaca que:

a padronização de conteúdos a serem trabalhados pelos professores acabaria indicando aos alunos que há formas corretas e legítimas de pensar e se expressar que compõem uma cultura elitista dominante, o que causaria efeito de exclusão e marginalização de alguns grupos (Ribas, 2018, p. 1786).

Assim como os argumentos contrários à implementação da BNCC, há especialistas que apontam os pontos positivos do documento. Dentre os argumentos favoráveis, podemos destacar que “um currículo padrão poderia resolver problemas de equidade no país. Parte-se do pressuposto de que desigualdades sociais estão associadas às desigualdades escolares” (Ribas, 2018, p. 1786).

A nosso ver, um documento que tenta padronizar conteúdos desconsidera as particularidades culturais locais, mesmo que a intenção não seja essa. Levando em consideração a grandeza do Brasil e a variedade cultural do nosso país, é muito difícil equalizar conteúdos que deem conta das singularidades de cada região, porém percebemos que realmente as desigualdades sociais acentuam as desigualdades escolares. O aluno que não tem acesso à cultura de diferentes maneiras apresenta maior dificuldade de se envolver em determinadas temáticas. Isso não ocorre porque o aluno é menos interessado ou menos capaz que os demais, mas, principalmente, porque não conhece determinadas situações exploradas pelos materiais utilizados nas aulas. Desse modo, é preciso encontrar um equilíbrio entre os conteúdos, os temas e a realidade dos alunos.

No campo do ensino de línguas, uma comissão representada pela Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB) proporcionou, junto a seus membros, uma ampla discussão do documento com o objetivo de enviar um parecer ao Ministério da Educação (MEC) com apontamentos relevantes sobre o documento oficial nacional.

Segundo Ribas, este parecer apresentava argumentos contrários à implementação da BNCC. Essa posição negativa em relação ao documento era pautada na “heterogeneidade dos contextos de ensino e aprendizagem no Brasil e na autonomia das escolas e dos professores na elaboração de currículos que devem ser responsivos às realidades locais” (Ribas, 2018, p. 1787).

De acordo com Queiroz, além dos problemas já mencionados, a BNCC vai de encontro às concepções de uma educação pluralizada, crítica e inclusiva. Como

exemplo, o autor cita que as competências e as habilidades não contemplam e não valorizam as particularidades locais.

A BNCC passou por diferentes etapas até a sua publicação. Durante a sua elaboração, especialmente a etapa da consulta pública, vários especialistas de diferentes esferas foram consultados, porém, segundo Carvalho e Lourenço (2018), por interesse dos responsáveis, o documento pode ter deixado de ouvir profissionais que atuam no contexto de sala de aula, ou seja, os professores:

Os *experts* silenciam as vozes dos professores, num jogo no qual ocorre um estímulo à participação dos professores com a finalidade de, ao fazê-los falar, legitimar o discurso dos *experts* e, sob uma aparente participação, mantê-los em consulta, sem efetivo poder de decisão (Carvalho; Lourenço, 2018, p. 235).

Para as autoras, a maneira como a BNCC se constituiu dá margens para cremos que existem relações de poder que engessam o ensino e reforçam um modelo de comportamento, ideologias e valores que devem ser seguidos.

A BNCC propõe um ensino de inglês que propicie “a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural” (Brasil, 2017, p. 241). Além disso, o documento prioriza “o foco da função social e política do inglês e, nesse sentido, passa a tratá-la em seu *status* de língua franca” (Brasil, 2017, p. 241).

Diante da proposta da BNCC, temos margem para questionar até que ponto os alunos de escolas públicas têm acesso a um mundo globalizado como citado no documento oficial. Portanto, é necessário pensar como esse fenômeno beneficia realmente a diversidade nas escolas brasileiras.

Para pensar sobre esse problema, é necessário destacar que o processo de globalização não deve ser visto somente como um fenômeno positivo, é necessário levar em conta que também há o lado negativo. Dependendo do contexto, isso pode impactar negativamente a educação, uma vez que a cultura e a identidade do sujeito envolvido no processo educativo podem ser apagadas devido à valorização de padrões hegemônicos. Além de propor um ensino que insira o aluno no mundo globalizado, a BNCC também assume tratar a língua inglesa como língua franca. Segundo Siqueira, ao tratar o inglês como língua franca, a BNCC dá abertura para discutir o estatuto da língua e, assim, levantar questionamentos pela perspectiva decolonial, pois:

As diferentes acepções atribuídas ao inglês nesses tempos pós-modernos nos levarão por caminhos outrora inimagináveis, em especial, quanto a questionamentos e pressões para a desconstrução de inúmeras premissas calcadas em ideologias etnocentristas, elitistas e, por conseguinte, excludentes (Siqueira, 2018, p. 101).

No contexto proposto pela BNCC, o inglês como língua franca é usado por falantes que possuem a mesma língua materna, porém são de localidades distintas e carregam suas características linguísticas. Isso significa que a proposta da BNCC é distanciar o ensino-aprendizagem da língua-alvo de padrões ideais, aproximando-a da realidade de quem aprende o idioma. Portanto,

o tratamento do inglês como língua franca o desvincula da noção de pertencimento a um determinado território e, conseqüentemente, a culturas típicas de comunidades específicas, legitimando os usos da língua inglesa em contextos locais. Esse entendimento favorece uma educação linguística voltada para a interculturalidade, isto é, para o reconhecimento das (e o respeito às) diferenças, e para a compreensão de como elas são produzidas nas diversas práticas sociais de linguagem, o que favorece a reflexão crítica sobre diferentes modos de ver e de analisar o mundo, o(s) outro(s) e a si mesmo (Brasil, 2017, p. 242).

A proposta de desterritorialização da língua apresentada pela BNCC serve de base para se trabalhar a interculturalidade. Logo, essa temática nos permite refletir criticamente acerca das diferenças sociais e culturais. Além disso, segundo Ramos e Alvarenga (2020), essa visão do inglês como língua franca apresentada pela BNCC se confronta com a perspectiva decolonial delineada por autores já referenciados. Isso acontece após a alteração do parágrafo 5º do artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96 pela lei nº 13.415 de 2017.

O parágrafo 5º do artigo 26 da LDB 9394/96 foi revogado pela lei nº 13.415 de 2017, passando a vigorar a redação que exige o ensino de língua inglesa a partir do sexto ano do ensino fundamental. Segundo Ramos e Alvarenga (2020, p. 339), “a preponderância do fator econômico, acarreta, por exemplo, no ensino de espanhol como ‘obrigatoriedade voluntária’ e no predomínio do ensino do inglês nas escolas brasileiras.”

Após a alteração do artigo 26 da BNCC de 1996, temos a imposição da língua inglesa a partir do sexto ano, o que tira a possibilidade de as escolas escolherem uma língua que tenha maior relação com o contexto no qual a escola está inserida.

De acordo com Duboc, o conceito de inglês como língua franca na BNCC “caiu praticamente de paraquedas” (Duboc, 2019, p. 16). Segundo a autora, existem dois pontos que precisam ser pensados: de um lado, temos conceitos adequados para pensar o *status* da língua inglesa na atualidade, porém, por outro lado, os quadros que organizam os conteúdos ano a ano camuflam conteúdos da língua “tradicionalmente ensinados numa lógica de linearidade e hierarquização” (Duboc, 2019, p. 17).

Para exemplificar o quadro que citamos aqui, trouxemos um exemplo que Duboc utiliza em seu texto de 2019, porém optamos por utilizar o nono ano como referência por ser o nível de escolaridade da turma que participou desta pesquisa:

Figura 1: Quadro de Conteúdos e habilidades da BNCC.

LÍNGUA INGLESA – 9º ANO (Continuação)		
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
EIXO ESCRITA – Práticas de produção de textos em língua inglesa relacionados ao cotidiano dos alunos, presentes em diferentes suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem a escrita mediada pelo professor ou colegas e articulada com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas, especialmente a língua inglesa.		
Estratégias de escrita	Escrita: construção da argumentação	
	Escrita: construção da persuasão	
Práticas de escrita	Produção de textos escritos, com mediação do professor/colegas	
EIXO CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS – Práticas de análise linguística para a reflexão sobre o funcionamento da língua inglesa, com base nos usos de linguagem trabalhados nos eixos Oralidade, Leitura, Escrita e Dimensão intercultural.		
Estudo do léxico	Usos de linguagem em meio digital: “internetês”	
	Conectores (<i>linking words</i>)	
Gramática	Orações condicionais (tipos 1 e 2)	
	Verbos modais: <i>should, must, have to, may e might</i>	
EIXO DIMENSÃO INTERCULTURAL – Reflexão sobre aspectos relativos à interação entre culturas (dos alunos e aquelas relacionadas a demais falantes de língua inglesa), de modo a favorecer o convívio, o respeito, a superação de conflitos e a valorização da diversidade entre os povos.		
A língua inglesa no mundo	Expansão da língua inglesa: contexto histórico	
	A língua inglesa e seu papel no intercâmbio científico, econômico e político	
Comunicação intercultural	Construção de identidades no mundo globalizado	

HABILIDADES	
	(EF09LI10) Propor potenciais argumentos para expor e defender ponto de vista em texto escrito, refletindo sobre o tema proposto e pesquisando dados, evidências e exemplos para sustentar os argumentos, organizando-os em sequência lógica.
	(EF09LI11) Utilizar recursos verbais e não verbais para construção da persuasão em textos da esfera publicitária, de forma adequada ao contexto de circulação (produção e compreensão).
	(EF09LI12) Produzir textos (infográficos, fóruns de discussão <i>on-line</i> , fotorreportagens, campanhas publicitárias, <i>memes</i> , entre outros) sobre temas de interesse coletivo local ou global, que revelem posicionamento crítico.
	(EF09LI13) Reconhecer, nos novos gêneros digitais (blogues, mensagens instantâneas, <i>tweets</i> , entre outros), novas formas de escrita (abreviação de palavras, palavras com combinação de letras e números, pictogramas, símbolos gráficos, entre outros) na constituição das mensagens.
	(EF09LI14) Utilizar conectores indicadores de adição, condição, oposição, contraste, conclusão e síntese como auxiliares na construção da argumentação e intencionalidade discursiva.
	(EF09LI15) Empregar, de modo inteligível, as formas verbais em orações condicionais dos tipos 1 e 2 (<i>If-clauses</i>).
	(EF09LI16) Empregar, de modo inteligível, os verbos <i>should</i> , <i>must</i> , <i>have to</i> , <i>may</i> e <i>might</i> para indicar recomendação, necessidade ou obrigação e probabilidade.
	(EF09LI17) Debater sobre a expansão da língua inglesa pelo mundo, em função do processo de colonização nas Américas, África, Ásia e Oceania.
	(EF09LI18) Analisar a importância da língua inglesa para o desenvolvimento das ciências (produção, divulgação e discussão de novos conhecimentos), da economia e da política no cenário mundial.
	(EF09LI19) Discutir a comunicação intercultural por meio da língua inglesa como mecanismo de valorização pessoal e de construção de identidades no mundo globalizado.

Fonte: Brasil, 2017, p. 262.

Esse modelo de organização dos conteúdos que devem ser trabalhados na Educação Básica, segundo Duboc, é um conflito epistemológico, uma vez que

como pode um documento acolher os usos criativos, híbridos e locais do inglês em seu status de língua franca se o próprio documento organiza, linear e hierarquicamente, temas, objetos de conhecimento e habilidades, com exemplos de conteúdos linguísticos fixos e estáveis? (Duboc, 2019, p. 17).

Além desse ponto considerado negativo na BNCC por Duboc, existem outros aspectos que são considerados incoerentes pela autora. A estudiosa faz os seguintes questionamentos:

- i. Qual o espaço para que o professor de inglês priorize o contexto, a contingência e a imprevisibilidade segundo informam alguns dos entendimentos de ILF made in Brazil já refratados?
- ii. Qual o espaço para que o professor de inglês faça jus à negociação de sentidos que emergem dos usos locais da língua quando esta é entendida como discurso ou acontecimento e não como sistema?
- iii. Qual o espaço para que o professor de inglês desenvolva o exercício genealógico com vistas à descolonização de ideias, premissas, valores, perspectivas e práticas no que diz respeito ao status do inglês contemporâneo? (Duboc, 2019, p. 18).

Por outro lado, Duboc (2019, p. 19) ressalta que “ainda que os quadros revelem as “escorregadas”, muitos dos preceitos trazidos no texto introdutório são merecedores do reconhecimento quanto à tentativa de romper com práticas convencionais.”

Logo na introdução, a BNCC defende o ensino de inglês com função social e política. Por isso, no decorrer do seu texto, a BNCC destaca conceitos como, por exemplo, a “desterritorialização do inglês, as limitações da orientação eurocêntrica que permeia os estudos da língua e a necessidade de romper com o modelo do falante nativo e repensar conceitos como correção, precisão e proficiência” (Duboc, 2019, p. 17).

Somado a isso, a autora ainda destaca que o uso desses conceitos específicos da área de ensino de línguas tem uma finalidade, ou seja, pretende-se justificar o uso do termo língua franca utilizado na BNCC cujo conceito é “uma língua que se materializa em usos híbridos, marcada pela fluidez e que se abre para a invenção de novas formas de dizer, impulsionada por falantes pluri/multilíngues e suas características multiculturais” (Brasil, 2017, p. 240).

Um ponto importante que merece destaque é a relação entre o quadro de conteúdos e o conceito de língua franca abordado na BNCC. De um lado, temos conceitos que promovem o ensino de inglês de uma maneira a considerar a pluralidade linguística e cultural. Por outro lado, quando observamos a disposição dos conteúdos no quadro, percebemos, paralelamente, formas cristalizadas de organizar os conteúdos de maneira hierárquica.

Pelo viés apresentado pela BNCC sobre o conceito de língua franca, no contexto educacional, não seria possível impor o que deve ou não ser ensinado na sala de aula, visto que se deve incentivar a negociação entre os diferentes repertórios linguísticos e culturais que surgem no contexto de sala de aula.

Mesmo diante de algumas contradições, Duboc (2019) enfatiza que é importante não olhar negativamente para o conflito existente no conceito de inglês como língua franca presente na BNCC, pois, mesmo diante de algumas contradições, o professor precisa estar atento às brechas, ou seja:

cada conteúdo ensinado, qualquer estratégia desenvolvida, qualquer comentário feito pode servir como a brecha que precisamos para desconstruir e descentrar práticas e discursos hegemônicos, assim como emancipar conhecimentos subjugados (Duboc, 2018, p. 176).

É neste momento que entra a figura do professor que analisa e identifica as brechas para atuar em sala de acordo com as urgências que emergem do contexto. Ademais, a formação é essencial para que o professor não veja a BNCC como um documento que deve ser seguido rigorosamente de maneira a cumprir todos os conteúdos e desenvolver todas as competências e habilidades, o que seria humanamente impossível, considerando a carga horária da disciplina de inglês na educação básica.

Assim como a questão do inglês como língua franca causa controvérsias, a globalização como justificativa para a escolha do ensino da língua inglesa na Educação Básica também traz desconfortos. Isso ocorre porque a globalização é vista na BNCC como um fenômeno de via única, isto é, somente positivo, porém ela é um processo que pode ser positivo ou negativo. Por isso, atinge diferentes sujeitos em diferentes situações.

Monte Mór (2012) nos chama atenção para a visão da globalização no cenário escolar brasileiro. De acordo com a autora, a maioria dos professores de inglês de escolas regulares considera que aprender a língua inglesa é sentir-se incluído em uma sociedade globalizada. Essa visão, para Monte Mór, é, no mínimo, uma ideia acrítica do fenômeno chamado globalização, portanto, esse propósito de ensino-aprendizagem do inglês nas escolas deve ser problematizado, uma vez que a globalização é um fenômeno que pode incluir ou excluir o aluno, dependendo de sua condição social.

As salas de aula de inglês são espaços que refletem fortemente a localidade e a identidade de uma comunidade. Logo, para Monte Mór (2012), a valorização da cultura dos alunos e dos professores se confronta com uma pedagogia prescritiva e hegemônica. Por isso, a função do ensino de inglês não pode ser separada do papel formativo da escola.

Na mesma linha de pensamento de Monte Mór, Pederson (2011) enfatiza que certamente existe uma pedagogia particular para cada comunidade escolar. Assim, é função dos professores desenvolver a criticidade com os alunos. Para a autora, isso representa desconsiderar o modelo do falante nativo e propor um ensino que possibilite olhar o mundo por meio da língua. O grande desafio dos professores nesse contexto é desconstruir materiais didáticos impregnados por culturas hegemônicas.

A língua é tratada pela BNCC como uma língua franca que se justifica no currículo por intermédio da globalização. Logo, ao discutir a natureza do inglês como língua franca, é importante “passar por um processo de descolonização do pensamento, já que, na minha opinião, o ILF como aqui descrito e concebido, emerge também como um importante espaço de descolonialidade” (Siqueira, 2018, p. 103-104).

A intenção desta discussão não é negar a importância do inglês na atualidade. O objetivo é mostrar que, enquanto países tentam implementar políticas públicas que privilegiem a educação multilíngue, a lei 13.415/2017, que altera o artigo 26, parágrafo 5º, da LDB de 1996 “reforça justamente a miopia dos agentes públicos responsáveis por políticas linguísticas e educacionais no país, ratificando uma certa submissão às forças do monolinguismo e da colonialidade” (Siqueira, 2023, p. 63).

A obrigatoriedade do ensino da língua inglesa no ensino fundamental a partir do sexto ano, substituindo o texto que sugeria o ensino de Línguas Estrangeiras Modernas, a critério da comunidade, provoca um retrocesso na área de ensino de línguas, ameaçando iniciativas de educação multilíngue no Brasil.

Duboc já havia levantado essa questão em um parecer dedicado à BNCC em 2017 cuja análise revela que:

A escolha deliberada – e autoritária – da língua inglesa como a língua estrangeira moderna apresenta-se na contramão da orientação plurilíngue e intercultural pretendida no documento (BNCC) e tão cara à sociedade global contemporânea, correndo o risco de cair nas armadilhas da lógica monolíngue e colonialista (Duboc, 2017, p. 8).

Ramos e Alvarenga (2020) destacam que é preciso deixar claro o objetivo do ensino de inglês no Brasil e os motivos que levam o inglês a ser a língua escolhida nos currículos da Educação Básica. “É necessário especificar quais são os objetivos para o ensino de língua inglesa para estudantes de escola pública, ou melhor, para estudantes das classes populares” (Ramos; Alvarenga, 2020, p. 344).

As polêmicas aqui levantadas são importantes para a reflexão do professor no contexto da sala de aula, uma vez que todo o currículo que ele utiliza para guiar o seu trabalho está pautado na BNCC.

Assim como a BNCC orienta o trabalho dos professores no contexto desta pesquisa, o PPP também é um documento obrigatório na escola e deve funcionar como um parâmetro que traz o perfil da escola e planeja todas as etapas que envolvem a formação dos alunos. Por essa razão, na próxima seção, discutiremos um pouco sobre a importância deste documento como a identidade da escola.

1.4 O Projeto Político-Pedagógico: a identidade da escola

Etimologicamente, o termo projeto vem do latim *projectu* e seu conceito está relacionado ao ato de lançar para adiante, ou seja, significa plano, desígnio.

Nesse sentido, pensando no conceito de projeto dentro do contexto educacional, podemos pensar a escola como um ambiente de formação que organiza e planeja aquilo que pretende pôr em prática no futuro. Ademais, a escola também pensa no perfil de cidadão que pretende formar, além de assumir responsabilidades para que o objetivo proposto seja contemplado.

É muito comum encontrarmos uma confusão conceitual entre plano e projeto, provavelmente, pela origem do termo projeto. Por isso, é necessário enfatizar que há diferenças entre os dois termos.

De acordo com Gadotti (2000, p. 35), “o plano, diretor da escola - como conjunto de objetivos, metas e procedimentos - faz parte do seu projeto, mas não é todo o seu projeto.” Isso significa dizer que os objetivos, as metas e os procedimentos são importantes, porém eles não são suficientes.

O ato de planejar consiste em antecipar uma ação a ser realizada e agir de acordo com o previsto. Ademais, partimos do pressuposto de que o planejamento envolve concretizar aquilo que se almeja, podendo interferir na realidade que nos cerca. Sendo assim, de acordo com Vasconcellos (2010, p. 36), o planejar remete a: “1-querer mudar algo; 2- acreditar na possibilidade de mudança da realidade; 3- perceber a necessidade da mediação teórico-metodológica; 4- vislumbrar a possibilidade de realizar aquela determinada ação.”

O projeto é um processo um pouco mais abrangente, é o plano global da escola. “Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de

planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada” (Vasconcellos, 2010, p. 168).

É fundamental que o PPP não seja um documento inflexível, pois, como toda instituição inserida em uma sociedade em constante transformação, carece de mudanças e adaptações para contemplar o público ao qual se destina. Isso acontece porque “a escola pública burocrática se confronta com as novas exigências da cidadania em busca da nova identidade de cada escola, pautadas de uma sociedade cada vez mais pluralista” (Gadotti, 2000, p. 35).

Por essa razão, o projeto pedagógico da escola é também político, pois exige que a escola esteja atenta às transformações da sociedade e dos cidadãos para que o PPP consiga abarcar as reais necessidades de seu público em consonância com a proposta da escola.

Para Veiga,

[...] todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade (...). Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade (Veiga, 2002, p. 13).

No período da ditadura, o planejamento educacional era padronizado e as escolas eram obrigadas a seguirem a lei vigente. Assim, todas as escolas seguiam os mesmos padrões de doutrinação.

Em meados dos anos 1980, o PPP começa a tomar forma no Brasil, futuramente, com a força da Constituição Federal de 1988, o PPP ganha forma e força com a luta da gestão democrática dando autonomia a todas as escolas para produzirem orientações de ações a serem concretizadas nas escolas.

Assim como a Constituição Federal, a LDB (9394/96) também assegura às instituições de ensino a responsabilidade pela elaboração de seus Projetos Políticos-Pedagógicos, conforme podemos constatar a seguir:

Artigo 12 – Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino terão a incumbência de: I – Elaborar e executar sua proposta pedagógica.

Artigo 13 – Os docentes incumbir-se-ão de: I – Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino (Brasil, 1996, p. 5).

Além dos documentos já mencionados, o Plano Nacional de Educação define, por meio da lei 13.005/2014 a promoção do princípio da gestão democrática da educação pública. Consequentemente, os estabelecimentos de ensino foram obrigados a se reorganizarem para atender as demandas sociais que a legislação vigente exigia.

Diante dessas mudanças por meio de documentos oficiais, o PPP deve considerar maneiras de ver e conceber os aspectos sociais que envolvem toda a comunidade escolar. Para Veiga (2002), a construção do PPP deve focar a intenção das instituições, bem como os princípios e metodologias que subsidiarão as práticas educativas. Sendo assim, o projeto político-pedagógico é visto como um norte, um compromisso com a transformação social.

Segundo Vasconcellos, o PPP vem para colaborar com a gestão democrática a fim de propor uma educação que saia do centro e assuma um compromisso com as questões sociais, uma vez que

é praticamente impossível mudar a prática de sala de aula sem vinculá-la a uma proposta conjunta da escola, a uma leitura da realidade, à filosofia educacional, às concepções de pessoas, sociedade, currículo, planejamento, disciplina, a um leque de ações e intervenções e interações (Vasconcellos, 2009, p. 15).

Pelas razões explicitadas por Vasconcellos, é fundamental que o PPP tenha claramente definidos os objetivos, metas e ações que deixem claro a posição da instituição acerca de sua finalidade como espaço de formação, sua função social e as escolhas de suas teorias e metodologias.

Segundo Veiga, o PPP não deve funcionar apenas como um guia em prol da melhoria da qualidade de ensino, mas deve auxiliar, principalmente, “na consolidação de um processo de ação-reflexão-ação, que exige o esforço conjunto e a vontade política do coletivo escolar” (Veiga, 2002, p. 56).

Diante do exposto anteriormente, Vasconcellos elabora um quadro que define as três partes que compõem um PPP. Observemos a seguir:

Quadro 1: Partes constituintes do PPP.

Marco Referencial ¹²	Diagnóstico	Programação
O que queremos alcançar?	O que nos falta para ser o que desejamos?	O que faremos concretamente para suprir tal falta?
<p>É a busca de um posicionamento</p> <p>Político: visão do ideal de sociedade e de homem;</p> <p>Pedagógico: definição sobre a ação educativa e sobre as características que deve ter a instituição que planeja.</p>	<p>É a busca das necessidades, a partir da análise da realidade e/ou do juízo sobre a realidade da instituição (comparação com aquilo que desejamos que seja).</p>	<p>É a proposta de ação. O que é necessário e possível para diminuir a distância entre o que vem sendo a instituição e o que deveria ser.</p>

Fonte: Vasconcellos, 2010, p. 170.

Ainda é muito comum encontrarmos o PPP elaborado apenas como mais uma obrigatoriedade exigida pelas leis que regem a educação brasileira. Muitas escolas possuem o PPP, mas ele não passa de mais um documento engavetado, sem qualquer relação com a condição social e escolar de onde foi elaborado. Provavelmente, o abandono do PPP se faz devido à dificuldade para a sua realização e execução, bem como para a sua reelaboração sempre que necessário para acompanhar o avanço da sociedade. Portanto, é fundamental que haja um esforço da comunidade escolar para tornar o PPP exequível como uma ferramenta democrática a favor da melhoria da educação.

Pensando na dificuldade de elaboração e execução do PPP, é fundamental esclarecermos que é função da escola envolver a comunidade escolar na construção e execução do projeto. Para isso, consideramos fundamental que os membros (gestores, professores, pais, alunos e funcionários) responsáveis pela elaboração do projeto estejam cientes de suas responsabilidades.

A escola poderá mobilizar a comunidade escolar por meio de cartas convites com explicações sobre o PPP, realizar palestras e seminários sobre o tema, propor trocar de experiências com outras escolas, debates em sala de aula, ações culturais, dentre outras ações.

¹² “O marco referencial é a tomada de posição da instituição que planeja em relação à sua identidade, visão de mundo, utopia, valores, objetivos, compromissos. O marco referencial é composto de três grandes partes: marco situacional (onde estamos, como vemos a realidade), marco filosófico (para onde queremos ir), marco operativo (que horizonte queremos para a nossa ação)” (VASCONCELLOS, 2010, p. 182).

Não é uma missão fácil, porém não há outra saída que não seja incentivar a comunidade a participar das ações que a escola realiza, uma vez que os benefícios com a execução do PPP serão de todos. Por isso, segundo Vasconcellos, é essencial o engajamento e a dedicação nos atos sociais, pois

A participação é uma resposta a um dos anseios mais fundamentais do homem: ser levado em conta, tomar parte, ser incluído, ser respeitado. Todavia, a participação só tem sentido quando existe por detrás uma ética, uma disposição em mudar realmente o que for necessário e não apenas as aparências [...] (Vasconcellos, 2009, p. 24-25).

A ação em conjunto possibilita com mais facilidade a elaboração e execução do Projeto Político-Pedagógico, visto que a colaboração é um dos principais caminhos na construção do PPP. É importante convencer a comunidade escolar a vivenciar o coletivo e produzir algo que viabilize a transformação escolar e social.

Ao pensarmos o PPP, estamos refletindo sobre o que a escola deseja alcançar e quais caminhos serão necessários para se chegar ao objetivo almejado. Pôr em prática o PPP consiste em um planejamento colaborativo que esteja ciente de que é essencial que o documento seja sempre revisado e reelaborado, uma vez que, segundo Vasconcellos (2009), é na experiência cotidiana que a escola constrói e consolida a sua identidade.

A escola possui função social. Por isso, o PPP deve estar atento às particularidades do contexto escolar, visto que as ações propostas pelo documento devem transformar a vida dos alunos dentro e fora da escola.

A seguir, discutiremos sobre a importância da prática inclusiva no contexto escolar, bem como a influência dos documentos aqui discutidos para uma educação decolonial.

1.5 Educação decolonial: por uma prática inclusiva de ensino de línguas

No Brasil, mesmo após a independência, a herança colonial ainda permanece muito presente, seja pela dependência econômica de países mais desenvolvidos ou pela importação de padrões culturais considerados de maior prestígio.

Segundo Neto e Maciel (2008), as escolas jesuíticas instauradas no Brasil durante o século XVI são exemplos de modelos coloniais de ensino que influenciam a organização das escolas até hoje, pois ainda é muito comum encontrar escolas que

seguem padrões hegemônicos na maneira de organizar e conduzir a Educação Básica.

Toyshima, Montognoli e Costa (2012) complementam a percepção de Neto e Maciel dizendo que muitas instituições escolares agem como as escolas jesuíticas pregavam antigamente, ou seja, de maneira autoritária, rígida, monológica e ditatorial como se seguissem o *Ratio Studiorum*, documento que regia as regras de convivência e disciplina dos colégios jesuíticos.

Na BNCC, justifica-se a escolha da língua inglesa como componente dos currículos, utilizando a globalização, porém autores como Monte Mór (2014), Pennycook (2006) e Kumaravadivelu (2006) questionam as concepções dadas à globalização. Para Monte Mór, “as noções de globalização predominantes na sociedade atual trazem tensões na percepção da convergência e da diversidade” (Monte Mór, 2014, p. 235).

O pesquisador Kumaravadivelu chama a atenção para o impacto que a globalização causa na vida das pessoas, porém o autor enfatiza que mesmo como consequência do forte impacto causado pela globalização não se pode distanciar do local. Segundo Kumaravadivelu (2006, p. 134), “o global está em conjunção com o local, o local é modificado para acomodar o global.”

Para Queiroz (2020), a relação global e local exposta por Kumaravadivelu é um fator colaborador para a escolha da língua inglesa como parte do currículo brasileiro, uma vez que há uma forte influência do sistema capitalista dos EUA sobre o Brasil. Ainda sobre essa questão, Queiroz destaca que:

Podemos apontar o autoritarismo na escolha, pois a razão da opção pela língua inglesa indica afinidades de visões políticas, econômicas, culturais (aproximações com os EUA). Pois tal escolha pela BNCC baseia-se no inglês como “língua da globalização” e “língua franca”, com foco na função política: “o tratamento dado ao componente na BNCC prioriza o foco da função social e política do inglês e, nesse sentido, passa a tratá-la em seu *status* de língua franca” (Brasil, 2017, p. 239). Ou seja, será o inglês a língua do mercado, do capitalismo? (Queiroz, 2020, p. 152-153).

Além dos argumentos já expostos, outros problemas podem ser levantados para explicar a colonialidade presente na BNCC. Segundo Queiroz, a opção pela Língua Inglesa “impede qualquer interpretação para a opção de ensino de outra língua estrangeira” (Queiroz, 2020, p. 152). Isso colabora, segundo o autor, para uma visão da língua como poder.

Essa postura colonial imposta pela BNCC ao pensar o currículo de ensino, especialmente na área de língua inglesa, para alguns autores reforça as práticas coloniais na sociedade. Além disso, segundo Reis e Jorge (2020), a inserção das línguas em algumas comunidades acentua as diferenças sociais se não forem bem trabalhadas. Sobre isso, Queiroz defende que:

A escolha da língua inglesa como componente curricular obrigatório a partir dos anos finais do ensino fundamental evidencia mais uma vez a colonialidade do poder em ação, provendo uma educação para a colonialidade. Esse processo de imposição rompe com um dos elementos fundamentais para as lutas decoloniais, qual seja, pensar a partir do local [...]. Desse modo, os saberes do Sul continuam subalternizados, as epistemologias de fronteira rechaçadas e o plurilinguajamento sofrendo interferências no seu fluxo natural. (Queiroz, 2020, p. 153).

Com base nos argumentos de Queiroz, ressaltamos a importância de pensarmos a decolonialidade nos contextos de sala de aula, especialmente no ensino de língua estrangeira, uma vez que o inglês ainda é visto como uma língua da elite. O espanhol e outras línguas ainda ocupam pouco espaço no currículo, a grande maioria das escolas dá preferência para materiais estrangeiros, a comunidade escolar insiste no discurso de que não se aprende inglês na escola pública e ainda existe o mito do falante nativo.

Muito do que se tem visto no contexto de ensino brasileiro é resultado de um sistema colonial que permanece entre nós desde a Modernidade. As práticas que privilegiam a posição do professor como o detentor soberano do conhecimento, a postura de inferioridade dos alunos, o silenciamento dos estudantes diante da hierarquia do professor são exemplos de condutas que perpetuam as práticas coloniais. Os autores decoloniais propõem alternativas para decolonizar o saber, sugerindo que o ensino se volte para o aluno, especialmente aqueles de regiões distantes do Norte Global.

No contexto brasileiro, podemos citar Freire (1997, 2002) como um precursor de estudos que tinham um olhar mais atento para os menos privilegiados. Em diversas obras do pesquisador, é possível encontrar propostas e discussões que nos fazem pensar em uma educação fora do centro, olhando para regiões periféricas e, muitas vezes, silenciadas pelo domínio do pensamento colonial.

Freire (2018) já expôs em suas obras que ensinar é muito mais que transmitir conhecimento aos aprendentes. Para o autor, o mais importante é fazer com que o

aluno se torne protagonista na produção do conhecimento que lhe é ofertado. “Quando a gente aprende que ensinar não é transferir conhecimento, a gente tem todo um campo pela frente para inventar maneiras de tratar, melhorar o objeto, o chamado conteúdo que a gente vai ensinar e certas abordagens dos conteúdos” (Freire, 2018, p. 190-191).

Além da visão de Freire, é importante destacar a posição de Pessoa (2022) que traz um aspecto importante sobre a colonialidade nos espaços escolares e de formação docente. Em seu artigo intitulado “Nós de Colonialidade e formação docente” a pesquisadora traz metaforicamente três “nós” que precisam ser desatados para criar linguagens. Um desses “nós” está relacionado à importância de pensar a escola como um espaço que contribui para práticas coloniais. Muitos modelos de escola ainda conservam uma estrutura física retrógrada, como as mencionadas por Neto e Maciel (2008) ao se referir às escolas jesuíticas. Segundo Pessoa, em grande parte das escolas, o espaço escolar é:

materializado em salas de aula nas quais uma professora ou um professor se posiciona à frente, tendo o quadro negro (ou digital) sob seu domínio, e alunas(os) sentadas(os) em carteiras em fila, configuração que determina o lugar do conhecimento e o lugar da ignorância (Pessoa, 2022, p. 279).

Apoiando-nos nas palavras de Pessoa, a participação da comunidade escolar é fundamental em todo o processo decolonial. O professor, na linha de frente com os alunos, é peça fundamental para essa transição, porém os demais agentes que trabalham na escola e são responsáveis pelas políticas públicas internas que regem o sistema de ensino também são importantes para que seja oferecida uma educação que tenha como meta desenvolver o pensamento decolonial.

De acordo com Paim e Araújo, quando a escola somente reproduz os currículos, “ela não cria memórias, não constrói histórias contra hegemônicas, então, ela continua permitindo que as minorias identitárias não se reconheçam nos currículos oficiais escolares” (Paim; Araújo, 2021, p. 23).

Nesse sentido, Walsh (2013) indica alternativas para que seja possível propor possibilidades de práticas decoloniais no ambiente escolar. Segundo a autora, as “brechas” são espaços onde há possibilidade de entrada para promover práticas decoloniais, ou seja, são espaços que possibilitam transformações da maneira de olhar e agir, questionando e lutando contra indícios da colonialidade.

As “brechas” por si só não são a salvação para a dominação colonial, uma vez que elas funcionam como abertura. Para a autora, “seu efeito depende do que ocorre dentro das fissuras e das gretas, em como se plantam as sementes” (Walsh, 2016, p. 70).

No contexto de ensino formal, há muitas possibilidades que podem abrir “brechas” para práticas decoloniais, dentre elas estão:

salas de aula, material didático, referenciais curriculares, dentre outros. Isso implica pensar, entre muitos outros fatores, quais conteúdos devem ser ensinados e que se espera que os aprendizes adquiram como princípios epistemológicos, em meio a ambientes de confronto e diferenças que impactam a formação dos sujeitos (Queiroz, 2020, p. 159).

Diante das oportunidades que irão surgir no ambiente escolar para trabalhar com as práticas decoloniais, Paim e Araújo (2021) nos fazem refletir por que muitos alunos não se sentem atraídos pelos currículos escolares, pela prática do professor ou pelos livros didáticos. Segundo os autores, isso ocorre porque “a monocultura do currículo oficial é eurocêntrica, cristã, masculina, heteronormativa e ocidental” (Paim; Araújo, 2021, p. 24). Sendo assim, como professores precisamos pensar em caminhos que contemplem aos que estão à margem. Assis-Peterson e Silva (2009) também defendem que muitos alunos são silenciados por fatores sociais, culturais e políticos, tendo como consequência a falta de atração pelo que é ensinado na escola.

Como alternativa para pensar a decolonialidade, primeiramente, é necessário refletir sobre o contexto de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, levando em consideração a pluralidade e a realidade dos aprendizes. A partir disso, é essencial proporcionar ações “que permitam lutar constantemente e perenemente por justiça sociais e menos desigualdades globais e que aproveitem as “brechas” para decolonizar: aprender a desaprender para reaprender de outro modo” (Queiroz, 2020, p. 161).

A partir da discussão sobre a educação decolonial, é possível pensarmos no ensino também como uma ferramenta que possibilita o desenvolvimento de um trabalho que contemple a justiça social.

Na próxima seção, apresentaremos uma introdução sobre algumas definições de justiça social e como elas se articulam com a área da educação.

1.6 Sobre Justiça Social

A Constituição Federal assegura os direitos e os deveres da população brasileira. Mais precisamente o artigo 205 garante a educação como direito de todos os brasileiros e dever do Estado e da família, sendo promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, buscando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.

A Educação, como pilar central de nossa discussão, envolve proporcionar ao cidadão o conhecimento sobre a cultura em que estamos inseridos com todas as suas particularidades.

Partindo desse pressuposto, a justiça social se sustenta em torno da igualdade de oportunidades em todas as instâncias da sociedade, visando à promoção e à manutenção de direitos e da igualdade social. Desse modo, sabemos que muitas situações de desigualdade social, especialmente as diferenças educacionais, causam sérios problemas sociais, uma vez que dificultam o bom andamento equitativo da sociedade.

A pesquisadora Bell (1977) defende que a justiça social deve ser vista como uma justa distribuição de recursos que reconheça os grupos marginalizados, ou seja, a sociedade deve se sentir valorizada, segura, respeitada e preparada para ocupar os mesmos espaços dos mais privilegiados.

Nesta pesquisa, entendemos a equidade como a capacidade de promover a igualdade de oportunidades para todos os cidadãos a fim de que eles possam disputar e alcançar resultados semelhantes mesmo tendo diferentes condições de existência.

Como educadores, temos que ter consciência de que é cada vez mais urgente levarmos para o debate em cursos de formação de professores, nas escolas, nas universidades questões que discutam meios de divulgar políticas que combatam as desigualdades sociais. Caso não adotemos posições mais firmes nesses cenários, podemos perder grandes oportunidades de reverter condições muito sérias de deterioração social.

Deve ser nosso compromisso formar cidadãos atuantes nos processos de transformação social. Portanto, uma escola que tem como foco promover a educação para os direitos humanos e para a justiça social deve garantir igualdade de oportunidades.

Frente a tantas violências vivenciadas na sociedade, tanto quanto a subjugação de grupos minoritários por grupos hegemônicos, as instituições educacionais precisam trazer à luz cidadãos críticos, éticos e colaborativos para atender as demandas que o contexto local exige.

Nessa linha de raciocínio, Zeichner argumenta que, ao considerarmos a agenda da justiça social, a educação deve tornar-se “reconstrucionista social, multicultural, antirracista, bilíngue e inclusiva” (Zeichner, 2011, p. 7).

Abordaremos mais esse assunto na próxima seção, focando no ensino de inglês na escola pública para a justiça social.

1.6.1 Repensando o ensino de inglês na escola pública para a justiça social

Em diferentes esferas da sociedade, é possível encontrar situações que minimizam ou maximizam as diferenças sociais, culturais e econômicas. Desse modo, em uma situação de ensino que envolva alunos privilegiados e desprivilegiados é necessário pensar uma prática inclusiva para que o grupo menos favorecido não se sinta inferior, evitando agravar as desigualdades sociais. Caso contrário, o sentimento de exclusão é acentuado por uma postura opressiva e descontextualizada.

Discutir sobre justiça social é uma tarefa abrangente e requer estar aberto a várias concepções acerca do mesmo tema. Não é possível encontrar uma única definição de justiça social. Segundo Mattos (2014), isso seria até mesmo um erro, pois em diferentes contextos de ensino, há as próprias definições sobre justiça social, assim como diferentes autores também expõem suas concepções sobre justiça social, de acordo com seus propósitos.

Zeichner (2011), por exemplo, defende uma abordagem para a formação de professores chamada “Formação de professores para a Justiça Social”. De acordo com o autor, essa abordagem visa preparar professores para ensinar de uma maneira que minimize as desigualdades e injustiças em ambientes escolares e na sociedade em geral.

Consoante Mattos (2014), a pesquisadora Hawkins (2011), propõe um giro para a formação de professores de línguas para a justiça social:

Enquanto a formação crítica de professores de línguas foca nas desigualdades sociais, muitas vezes, com base nas diferenças de raça, classe, gênero, língua, incapacidade e etnicidade e apela a todos os educadores para compreender como o posicionamento nessas

categorias leva à distribuição desigual de bens e recursos, incluindo educação, destaca-se uma virada na justiça social, uma vez que o professor assume a responsabilidade como agentes de mudança social (Hawkins, 2011, p. 2, tradução nossa¹³).

O destaque ao papel do professor no contexto da formação para a justiça social é compreendido porque é o profissional que lida diretamente com o aluno e, por isso, conhece as reais necessidades que esse público requer. Como aponta Freeman (1996), a aprendizagem de línguas é extremamente dependente do contexto em que é realizada. De acordo com Hawkins:

Aprender e ensinar (incluindo, mas não limitando a aprendizagem e ensino de línguas) ocorrem em contextos situados específicos e são contingentes no tempo, lugar e participantes em interações específicas que constituem os eventos de aprendizagens, todos, os quais são, em partes, moldados por discursos sociais e institucionais mais amplos (Hawkins, 2011, p. 3, tradução nossa¹⁴).

Segundo Hawkins, uma abordagem de ensino de línguas para a justiça social pode mudar a compreensão sobre o aprender línguas e, mais importante que isso, ela é capaz de “reconhecer as desigualdades nos cenários educacionais e prevê futuros sociais mais justos, porém redefine os papéis dos professores na efetivação da mudança” (Hawkins, 2011, p. 2, tradução nossa¹⁵).

Paulo Freire foi um educador revolucionário que propôs uma educação que rompesse com valores e práticas de ensino tradicionais. O autor defende uma prática de ensino libertadora que incentive o aprendente a se conhecer melhor para que possa buscar uma aprendizagem que permita compreender novos conhecimentos e se posicione na sociedade de maneira mais consistente e visível. O autor atribui a essa prática libertadora o nome de pedagogia crítica, ou seja, segundo Gontijo (2019):

essa pedagogia em favor da justiça social torna-se relevante para a promoção de uma sociedade mais humana, ao instigar um

¹³ Texto original: while ‘critical’ language teacher education puts the focus squarely on societal inequities often based on differences vis-à-vis race, class, gender, language, (dis)ability and ethnicity and calls for educators (and indeed everybody) to understand how positioning within those categories leads to inequitable distribution of goods and resources, including education, a social justice turn highlights teachers’ responsibility to serve as agents of social change.

¹⁴ Texto original: learning and teaching (including but not limited to language learning and teaching) occur in specific situated contexts and are contingent on the time, place and participants in specific interactions that constitute the learning events, all of which is, in part, shaped by larger societal and institutional discourses.

¹⁵ Texto original: acknowledges inequities in educational landscapes and envisions more just social futures, but redefines the roles of teachers in effecting change.

pensamento crítico sobre a sociedade e sobre o papel de cada aprendiz no contexto social onde atua (Gontijo, 2019, p. 91).

A prática libertadora citada por Freire (2002) está relacionada à capacidade de romper com o sentimento de inferioridade dos oprimidos, o que, segundo Gontijo, seria possível somente “por uma ação coletiva em que estes reconhecessem o sistema de opressão” (Gontijo, 2019, p. 91).

O professor será o grande mentor desse processo de promover a reflexão com os alunos para que haja uma consciência coletiva a fim de levá-los a um novo patamar, ou seja, a uma posição que o faça perceber a sua realidade na sociedade e o seu papel como aprendiz, questionando e não se conformando com o que se apresenta como natural.

Nesse sentido, Freire (2002) argumenta que a libertação de um sistema de ensino opressor é possível por meio de uma educação reflexiva. Ainda sobre esse assunto, o autor defende que “é preciso, absolutamente preciso, que o saber de minorias dominantes não proíba, não asfixie, não castre o crescer das imensas maiorias dominadas” (Freire, 2012, p. 207).

Mesmo com a evolução das pesquisas que se debruçam sobre o ensino da linguagem como prática social e as temáticas sobre as relações de poder, ainda é muito comum encontrar aulas de línguas estrangeiras que se distanciam de problematizações em torno da justiça social.

Nesse cenário, é fundamental que o professor de línguas possa agir como um ser político, conforme já foi apontado por Leffa (2005) quando o autor defendeu que o ensino de qualquer língua carrega aspectos não só linguísticos, mas, também, aspectos sociais, culturais e históricos. Pensando no poder que a língua exerce sobre a sociedade, Leffa argumenta também que alguns fatores colaboram para maximizar a exclusão dos alunos no ambiente escolar.

Segundo Leffa, “a escola como reprodutora dos valores da classe dominante; a universalização do ensino nas décadas de 1960 e 1970 e a falta de qualificação dos professores” (Leffa, 2007, p. 5) são fatores que contribuem para a autoexclusão dos aprendentes no processo de ensino-aprendizagem. Para o autor, esses aspectos afetam os alunos em geral, porém “podem ser ainda mais contundentes em relação ao aluno que estuda ou tenta estudar uma língua estrangeira, na qual o uso dos

aspectos ideológicos pode torná-lo mais vulnerável ao processo de auto-exclusão” (Leffa, 2007, p. 5).

No ambiente da sala de aula de língua estrangeira, é muito comum o sentimento dos alunos como não-pertencentes a um grupo que aprende uma língua estrangeira, ou seja, uma classe tida como elite pela sociedade. Afinal, os professores de inglês da escola pública sempre ouvem as frases: “Pra que vou aprender inglês?”, “Não vou usar essa língua nunca” etc. Essas frases revelam o distanciamento e o sentimento de exclusão dos alunos quando se trata de aprender um novo idioma.

De acordo com Leffa, esse sentimento de autoexclusão não ocorre por vontade dos alunos, mas por uma força externa maior que vem da sociedade. Na mesma linha de raciocínio, Cruz e Lima (2011) complementam que o desinteresse pela aula pode se acentuar quando o professor faz uso de tópicos gramaticais repetitivos, pois isso quebra a expectativa dos alunos diante do que ele espera encontrar nas aulas de língua estrangeira. Leffa deixa claro sua posição sobre esse aspecto no excerto seguinte:

Parte-se aqui do princípio de que o aluno não se exclui por vontade própria. Quando diz “eu odeio inglês” pode dar a impressão de que esse dizer foi construído de dentro para fora, quando na realidade foi construído da sociedade para o sujeito, de fora para dentro. A auto-exclusão não parte do sujeito; é induzida pela sociedade. O que o sistema normalmente faz, para amenizar o impacto da exclusão, é dar ao sujeito a ilusão de que sua opção para não pertencer a uma determinada comunidade partiu de sua própria vontade (Leffa, 2007, p. 5).

As palavras de Leffa vêm ao encontro de Freire (2002) quando o autor relaciona a justiça social à educação. De acordo com Freire, o poder opressivo é transmitido de geração para geração. Gontijo complementa que, para Freire, “historicamente, percebe-se, de um lado, os beneficiados, que são os que detêm o poder [...] e, do outro, os marginalizados” (Gontijo, 2019, p. 91).

As práticas opressivas no ambiente escolar ocorrem em grande parte de maneira imperceptível e irracional. Às vezes, elas são reveladas por uma fala silenciada durante a aula, uma má resposta em que o professor se vê sempre como superior, por avaliações punitivas, em atitudes depreciativas em que o aluno é sempre visto como incapaz ou desacreditado de sua capacidade. Enfim, inúmeras práticas podem denotar uma opressão e uma conduta colonial.

Por esses motivos, Gontijo afirma que a educação transformadora contribui para evitar essas posturas autoritárias, uma vez que ela é capaz de dar subsídios para que o aluno consiga agir criticamente “para a transformação do seu meio social, questionando e desafiando o pensamento hegemônico quando este objetiva calar vozes” (Gontijo, 2019, p. 92).

A educação transformadora defendida por Gontijo está pautada nos estudos de Kalantzis (2006), em que a autora defende que esse modelo de educação estremece as dimensões discursivas, pedagógicas e morais relacionadas às práticas pedagógicas. Desse modo, “é o ensino que educa pessoas em vez de doutriná-las, preparando-as para o exercício da cidadania, inclusão social e para a negociação de identidade, poder e capital” (Gontijo, 2019, p. 92).

A sociedade é heterogênea e a globalização acentuou ainda mais as diferenças sociais e as práticas coloniais. Portanto, deve ser movida pelas reivindicações locais que não devem ser desvalorizadas.

Para que a pedagogia para a justiça social seja efetivamente trabalhada em sala de aula, Hackman (2005) propõe cinco fatores fundamentais, são eles: domínio de conteúdo, análise da opressão, pensamento crítico, ação e mudança social e reflexão pessoal.

Segundo a autora, o primeiro aspecto a ser considerado é o domínio de conteúdo, pois, por meio de informações reais e contextualizadas historicamente, o aluno pode questionar ideologias dominantes e transpô-las a fim de ir além do que já está concretizado nos livros didáticos e na mídia.

Concordamos com a pesquisadora quando ela defende que as informações históricas trazidas por muitos livros didáticos escondem verdades ligadas aos sistemas de dominação e opressão. Por isso, a importância de abrir espaço para discussões acerca dos problemas sociais e, também, ouvir diferentes pontos de vista.

Os próximos fatores defendidos pela autora, o pensamento crítico e a análise da opressão, também exercem uma forte influência na pedagogia para a justiça social. Embora o domínio de conteúdo seja importante, ele não é suficiente para promover mudanças, caso o aluno não seja capaz de agir e pensar criticamente.

Na sala de aula, todo conteúdo deve ser motivo de debates, porém apenas pensar sobre algumas questões não é suficiente para promover mudanças, tampouco se trata de um pensamento crítico. Para Hackman, é necessário trazer os conteúdos por diferentes perspectivas para que as ideias sejam ampliadas e questionadas e, ao

mesmo tempo, alunos e professores sejam capazes de perceber e analisar onde estão os sistemas de opressão para que eles sejam questionados.

Nesse ponto sobre o pensamento crítico trazido por Hackman, consideramos fundamental trazer o letramento crítico para a discussão, pois cremos que a proposta do LC seja capaz de explorar a criticidade dos alunos.

À luz da teoria do LC, o indivíduo é capaz de construir e atribuir novos sentidos aos múltiplos textos que estão ao seu redor. Conseqüentemente, estudos que focalizam a justiça social consistem em transformações naturais e fluidas, que propõem a construção do conhecimento por meio da interação, das reinterpretações em parceria com pessoas que pensam, sentem e convivem de maneiras diferentes no mundo. Para Jordão, é importante que a escola ensine os sujeitos a “viverem na instabilidade dos significados, na incerteza das verdades, na complexidade do mundo” (Jordão, 2015, p. 201).

O LC contribui para a promoção da justiça social à medida que busca abalar as estruturas fixas e incontestáveis, transformando a forma como os sujeitos veem e reagem ao mundo, ou seja, os sujeitos precisam perceber que o mundo é feito de conflitos e irregularidades. Cada indivíduo age de acordo com seus valores e convicções. Muitas vezes, o sujeito é influenciado pelas crenças que o constituem como um sujeito histórico. Essas crenças podem estar relacionadas ao sistema opressor, porém o objetivo do letramento crítico é mostrar que é possível questionar esse sistema e transformá-lo.

Outro ponto defendido por Hackman é a ação e mudança social. Este fator consiste em incomodar e provocar os alunos, tirando-os do comodismo, da conformidade, da desesperança e da passividade. Para que as ações e as mudanças sociais aconteçam, é fundamental que o professor promova oportunidades de agir socialmente, pois os alunos encontram-se em uma posição subalterna e acomodada na qual não se sentem motivados pelas circunstâncias que os cercam. A realidade social e a falta de políticas públicas colaboram para a falta de esperança. Para Hackman, o professor deve construir com os alunos a consciência de que os seus direitos estão ligados à participação de cada cidadão nos eventos da sociedade.

A parceria do professor e do aluno é fundamental para que haja mudança, pois são complementos e devem trabalhar em harmonia e cumplicidade. O professor, sendo a figura que agencia o processo de ensino-aprendizagem, deve estar atento às demandas da sala de aula. Por isso, trazemos aqui o outro ponto defendido por

Hackman, ou seja, a reflexão pessoal. A partir da reflexão crítica, o professor deve estar aberto a mudanças e novas possibilidades.

O LC proporciona ao professor a possibilidade de refletir sobre suas práticas juntamente com os alunos, é um trabalho colaborativo no qual ambos se constituem como sujeitos a partir da troca e das experiências de cada um como indivíduos construídos historicamente.

Por esse mesmo viés, acreditando no potencial de uma pedagogia para a justiça social, Adams e Bell (2016) apontam os principais princípios que devem orientar uma prática educacional que vise à justiça social, ou seja, é preciso criar um ambiente acolhedor e inclusivo com base em acordos e orientações pré-estabelecidos entre os envolvidos nas práticas de sala de aula.

De acordo com as autoras, a pedagogia para a justiça social deve considerar alguns pontos importantes como, por exemplo, a preocupação em propor atividades que valorizem as experiências e o gosto pessoal dos alunos. Com isso, os alunos podem trocar vivências e perceberem as diferenças e similaridades entre si. Além disso, eles podem discutir e analisar as relações de poder e privilégios a partir de suas próprias histórias.

Somado a isso, Freire (1996) afirma que um dos objetivos primordiais do professor é considerar a “leitura de mundo” e dos saberes dos grupos populares. Em outras palavras, suas relações político-pedagógicas com os educandos não devem desvalorizar os saberes e as experiências de cada sujeito, uma vez que “sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo” (Freire, 1996, p. 32) torna-se imprescindível para o reconhecimento das identidades culturais.

Outro ponto considerado pelas autoras é o auxílio que o professor precisa dar aos alunos a fim de reconhecerem como um sistema opressivo age em diferentes esferas da sociedade. Ademais, é importante antecipar e reconhecer os fatores emocionais e cognitivos dos aprendentes, uma vez que a justiça social é emocional e cognitivamente desafiadora, pois, ao propor discussões sobre temas delicados, lida com emoções, traumas e até mesmo com a posição dos envolvidos nas injustiças.

Complementando esses fatores, Adams e Bell, apontam que o incentivo, a colaboração e o engajamento ativo dos alunos a partir das questões levantadas pelos alunos são fatores importantes no processo da pedagogia para a justiça social, pois valoriza o diálogo e a relevância pessoal.

Como estratégia para o encorajamento, as pesquisadoras indicam que as atividades devem ser realizadas em pares ou em grupos, visto que incentivam a reflexão e a interação social. Por fim, as autoras orientam a proporcionar e avaliar a autoconscientização, a aquisição do conhecimento e a capacidade de criar ações. Isso é importante porque deve-se reconhecer a evolução do aluno e incentivar o trabalho colaborativo em prol de mudanças na sociedade e na própria instituição escolar.

Todas essas ações que fazem parte de uma pedagogia que se preocupa com a justiça social são importantes porque as injustiças habitam diferentes setores nos quais estamos inseridos. Segundo Bell (2007), a opressão está presente no racismo, no sexismo, no heterossexismo, no etarismo, na opressão religiosa, nas classes sociais, dentre outros.

De acordo com a autoras, os “ismos” estão ligados como uma rede de dominação e opressão em que há, de um lado, os grupos dominantes e, de outro lado, os grupos dominados. Ademais, os “ismos” reforçam as cinco fases da opressão como, por exemplo, exploração, dominação, marginalização, impotência e violência.

Por essas razões, Adams e Bell (2016) defendem debater o racismo, a homofobia, a discriminação social, o etarismo, o capacitismo em atividades propostas pelos professores, visto que a problematização em torno dessas temáticas desestabiliza as verdades cristalizadas e faz com que os alunos reflitam sobre as vantagens e desvantagens em que indivíduos de diferentes identidades sociais se baseiam para formar suas próprias concepções sobre a sociedade.

A seguir, discutiremos acerca da formação de professores, destacando o papel do professor técnico, do professor reflexivo e do professor crítico no cenário do ensino de línguas, enfatizando, principalmente, a importância desses modelos de professores ao longo da história e como eles contribuíram para novos desdobramentos na área de formação de professores.

1.7 Formação de professores: o professor técnico, o reflexivo e o crítico

No início da década de 1980, o tema sobre formação de professores começou a ganhar destaque no cenário da educação. Segundo Diniz-Pereira (2006), isso ocorreu porque os cursos de Pedagogia e Licenciatura estavam sendo reformulados. Dentre os temas discutidos na época, o pesquisador trouxe para a discussão três modelos de

formação de professores baseados na racionalidade técnica, na racionalidade prática e na racionalidade crítica.

A partir de cada racionalidade, Landim (2022) propõe as figuras do professor técnico, do professor reflexivo e do professor crítico. De acordo com a autora, no campo da LA, essas abordagens não se sobressaem umas às outras. Ao longo da história da formação de professores, as características de cada abordagem se constituíram à medida que foram utilizadas pelos professores.

Na sequência, faremos uma breve apresentação histórica do perfil dos professores na área da formação docente.

1.7.1 O professor técnico

Na visão de Diniz-Pereira (2006), a racionalidade técnica foi uma abordagem que se concretizou com maior força na década de 70 na área de formação de professores a partir da psicologia comportamental. O professor técnico constrói seus conhecimentos com base em técnicas e métodos para solucionar os problemas inerentes à prática docente. Além disso, ele tende a ser mais individual, uma vez que o que ele precisa está nas teorias e basta. Segundo Zeichner e Liston (1996), o professor técnico não tem como hábito a autorreflexão, tampouco o trabalho coletivo. O trabalho desenvolvido pelo professor técnico está livre da influência social, ou seja, os problemas são resolvidos com base nas teorias e nas técnicas.

Na área de formação de professores de línguas, a racionalidade técnica exerceu uma forte influência nos cursos de formação. Um levantamento realizado por Landim (2022) mostra que a racionalidade técnica estava ancorada nos treinamentos e na idealização do falante nativo que ainda assombra a formação de professores de línguas. Não podemos dizer que o professor técnico faz parte do passado, ainda é muito comum encontrá-lo no cenário escolar público e particular. A minha dissertação de mestrado, Redondo (2015), comprova como é comum encontrar nos institutos de idiomas a figura do professor técnico mascarado de professor reflexivo ou crítico.

Para Kumaravadivelu (2003), o professor técnico reforça a figura de um professor passivo que se apoia apenas em conhecimentos de terceiros, ao invés de construir seu conhecimento a partir de suas experiências vividas. Assim, para discutir as limitações da função do professor técnico, surge a figura do professor reflexivo cujo foco está na seção seguinte.

1.7.2 O professor reflexivo

Na rotina pessoal e profissional, todos nós refletimos na ação e sobre a ação e, nem por isso, nos tornamos profissionais reflexivos. Logo, é necessário estabelecer a distinção entre a postura reflexiva do profissional e a reflexão cotidiana que fazemos no nosso dia a dia.

A figura do profissional reflexivo é antiga e tem suas bases nos trabalhos de Dewey (1933, 1947, 1993), principalmente, na ideia de *reflection action*. Segundo Perrenoud, é possível encontrar essa ideia nos grandes pedagogos que “consideraram o professor ou o educador um inventor, um pesquisador, um improvisador, um aventureiro que percorre caminhos nunca trilhados e que pode se perder caso não reflita de modo intenso sobre o que faz” (Perrenoud, 2002, p. 13).

Donald Schön foi responsável por tornar mais explícita a figura do profissional reflexivo ao “propor uma epistemologia da prática, da reflexão e do conhecimento na ação” (Perrenoud, 2002, p. 13). Após vinte anos de dedicação a essa temática, o trabalho de Schön inspirou outras pesquisas na área de formação, porém, mesmo tendo sido uma proposta pedagógica que ajudou muitos educadores a repensarem suas práticas ao longo dos anos, atualmente, a figura do professor reflexivo tem recebido algumas críticas.

Por esse motivo, dedicamos esta seção às discussões que esclarecem o que é refletir, como o profissional reflexivo se constitui e o que a prática reflexiva proporciona na área da formação de professores, além de trazer a opinião de autores que tecem críticas ao perfil do professor reflexivo.

Para iniciar a discussão, apresentamos o conceito de refletir subjacente à concepção de prática e formação reflexiva.

Segundo Pérez-Goméz:

Refletir é processo. E nesse sentido, a reflexão deve levar à crítica e à autocrítica, fazendo com que os professores desenvolvam suas teorias à medida que refletem, individual e coletivamente. As situações do cotidiano não devem se restringir aos atos educativos, mas contemplar, também, o contexto social onde o professor atua (Pérez-Goméz, 1995, p.103).

Perrenoud esclarece que a prática reflexiva “pressupõe uma postura, uma forma de identidade, um *habitus*” (Perrenoud, 2002, p. 13). Indo além, o autor considera que devemos distinguir dois processos mentais referentes à prática reflexiva:

Não há ação complexa sem reflexão durante o processo; a prática reflexiva pode ser entendida, no sentido mais comum da palavra, como a reflexão acerca da situação, dos objetivos, dos meios, do lugar, das operações envolvidas, dos resultados provisórios, da evolução previsível do sistema de ação. Refletir durante a ação consiste em se perguntar o que está acontecendo ou o que vai acontecer, o que podemos fazer, o que devemos fazer, qual é a melhor tática, que desvios e precauções temos de tomar, que riscos corremos (Perrenoud, 2002, p. 31).

Para conseguir atingir os objetivos propostos pela formação reflexiva, é importante que o professor esteja sempre em busca de novos conhecimentos. Por isso, os programas de pós-graduação podem ser vistos como caminhos para o aperfeiçoamento profissional.

As características do ensino moderno, típicas do novo perfil da escola do século XXI, sinalizam ao profissional da educação a necessidade de se atualizar. A crise pandêmica deixou ainda mais evidente que o saber adquirido ao longo da vida acadêmica e profissional nunca será suficiente para atender novas demandas; será fundamental refletir, renovar, inovar e estar em constante formação. Ademais, Nóvoa (1992) destaca que a formação não se dá pela acumulação de conhecimento, mas pela capacidade de refletir criticamente.

O perfil imediatista e instável da sociedade contemporânea faz com que a didática e os métodos utilizados em sala de aula tornem-se obsoletos rapidamente. Inserido nessa revolução cultural, tecnológica, econômica e política na qual o moderno de hoje já se tornou ineficaz e ultrapassado amanhã, o professor se sente perdido e não sabe como e a quem recorrer para conseguir ter sucesso nas escolhas que faz para ministrar suas aulas.

Muitas vezes, esse profissional não consegue desempenhar bem suas funções porque não recebeu uma formação adequada e, por isso, ele não tem conhecimento suficiente para lidar com os problemas que surgem no cotidiano escolar. Além disso, outros fatores prejudicam a vida profissional do professor como, por exemplo, a carga horária excessiva, os vários locais de trabalho, a baixa remuneração, as salas numerosas e os poucos recursos. Inúmeros problemas precisam ser sanados para que a educação seja valorizada e o professor possa desenvolver suas funções com respeito e qualidade.

A pandemia ajudou a desvelar o verdadeiro retrato das escolas brasileiras, ou seja, alunos em situações precárias, falta de acesso à internet e insuficiência de ferramentas tecnológicas para assistir às aulas. O que a comunidade escolar já reivindicava há muito tempo foi escancarado diante da crise causada pela Covid-19. A diferença é que essas carências tomaram proporções muito maiores e a sociedade está exigindo soluções imediatas para problemas antigos.

É o momento de incorporar a reflexão como um exercício constante no ofício do professor. Isso pode ser feito por meio de grupos de estudo, horários de trabalho pedagógico coletivo, cursos de formação continuada e programas de pós-graduação. Caso contrário, o resultado será uma formação deficitária dos alunos e uma prática incoerente com o contexto atual da educação brasileira.

Segundo Celani (2009, p. 44), “o professor precisa estar preparado para se enxergar como um pesquisador da própria prática. A reflexão proporciona isso.” Nesse cenário, refletir não é apenas pensar sobre os assuntos ou práticas que permeiam o ensino-aprendizagem, mas, principalmente, conseguir compreender o ensino-aprendizagem a partir da experiência profissional e, como resultado dessa reflexão, promover uma transformação da prática pedagógica a fim de proporcionar uma aprendizagem coerente e uma atuação pedagógica em constante transformação.

Para autores como Liston e Zeichner (1993) e Pérez-Gómez (1992), a concepção de professor reflexivo proposta por Schön apresenta uma fragilidade ao atribuir ao professor a capacidade de refletir individualmente. Isso quer dizer que a reflexão por si só não é suficiente. Para esses autores, a concepção de Schön acerca da reflexão é reducionista por ignorar o contexto institucional e pressupor a prática reflexiva de modo individual. O professor precisa ir além da reflexão, ou seja, ele precisa tomar decisões concretas para minimizar os problemas do contexto em que atua. Por isso, o professor reflexivo deve partir da reflexão para a prática. Não é possível promover mudanças, caso o professor estacione nos limites da reflexão.

Segundo Zeichner (1992), o que ocorre constantemente é um oferecimento de treinamento para que os professores se tornem reflexivos. O autor defende que o uso desenfreado do termo professor reflexivo tem dificultado o envolvimento dos professores em práticas mais críticas, ou seja, na visão reducionista de Schön, o papel do professor torna-se técnico e não reflexivo.

Na escola do século XXI, o papel do professor vai além da definição de conteúdos e métodos de ensino. É essencial, primeiramente, antes de planejar a

prática, entender os propósitos que orientam o ensino de uma língua, sendo que cada situação deve ser pensada em particular, levando em consideração os propósitos dos alunos ao aprenderem uma segunda língua e os objetivos do professor ao ensiná-la. Como já disse Freire: “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (Freire, 2005, p. 67).

Embora Paulo Freire não se refira diretamente ao ensino de língua estrangeira, as teorias abordadas por ele sobre ensino-aprendizagem e, especificamente, sobre prática reflexiva colaboram para elucidar o novo papel do educador do século XXI, onde o professor exerce uma função diferente da que ele costumava realizar antigamente.

Para a elaboração desses objetivos, é importante o professor observar o contexto sócio-histórico-cultural dos alunos para o qual ele está preparando as aulas e, a partir disso, traçar os melhores caminhos, as melhores estratégias para desempenhar o seu papel de forma coerente e eficaz, sempre atento às diversidades e pronto para atuar de forma reflexiva na busca de soluções para os problemas que atingem o ensino-aprendizagem de línguas. Isso só será possível quando o professor repensar sua prática, visando à aproximação dos alunos com os assuntos a serem abordados nas aulas, diversificando os caminhos para alcançar um aprendizado condizente com a realidade de cada contexto.

É fundamental que o professor desenvolva essa capacidade de autorreflexão e, principalmente, uma reflexão compartilhada em grupos de estudos, uma vez que esse hábito facilitará a troca de experiências positivas e negativas com o intuito de planejar e replanejar o ensino para atingir os aprendentes.

Diante desses desafios, Liston e Zeichner (1996) discutem a função da prática reflexiva no ofício do professor. Os autores traçam um perfil do que é ser um profissional reflexivo. Para eles, o professor reflexivo examina, estrutura, sustenta e tenta resolver os problemas da prática em sala de aula; está consciente das questões, valores e concepções que os alunos trazem para o ensino; está atento aos contextos institucional e cultural onde ensina; participa do desenvolvimento do currículo e está envolvido nos esforços para a mudança da escola e tem responsabilidade pelo seu próprio desenvolvimento profissional.

A visão de Liston e Zeichner (1996) sobre o que é ser um professor reflexivo colabora com este trabalho ao atribuir a esse profissional a capacidade de despertar

no aluno o seu papel como aprendiz de uma língua estrangeira, desmistificando a crença da comunidade escolar (alunos, professores e funcionários) cuja visão colonial e elitista é: alunos marginalizados, rotulados como menos favorecidos socialmente, não conseguem e não precisam aprender um novo idioma.

Segundo Boa Sorte (2010), o professor reflexivo não desconsidera os aspectos culturais, sociais, estruturais e políticos que estão envolvidos no ensino-aprendizagem. Além disso, investe em sua própria formação a fim de ampliar os horizontes em torno das questões que envolvem a prática docente. Assim, o perfil do professor reflexivo está relacionado à prática e à experiência docente.

A formação reflexiva proporciona aos professores e alunos a possibilidade de evoluir diante de uma proposta que visa à ação do professor em prol de situações específicas de aprendizagem.

Para discutir essas questões, buscamos suporte na fala de Alarcão (1996), na qual a autora expõe sua concepção sobre o “ser-se reflexivo”:

O professor de Inglês pode refletir sobre o conteúdo que ensina, o contexto em que ensina, a sua competência pedagógico-didática, a legitimidade dos métodos que emprega, as finalidades do ensino da sua disciplina. Pode interrogar-se sobre os conhecimentos e as capacidades que os seus alunos estão a desenvolver, sobre os fatores que possivelmente inibem a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento, sobre o seu envolvimento no processo de avaliação, sobre a sua razão de ser professor e sobre os papéis que assume na sua relação com os alunos. Os alunos podem e devem refletir sobre a língua que aprendem numa perspectiva formal e funcional, sobre a relevância individual e social da sua aprendizagem de uma língua estrangeira, sobre as capacidades que, como aprendentes de línguas desenvolvem, sobre o papel que, como alunos, desempenham (Alarcão, 1996, p. 180).

A afirmação de Alarcão (1996) revela a importância do ato reflexivo no ofício de professor e, também, na vida do aluno. Donald Schön (2000) enfatiza que o professor, os alunos e os recursos didáticos devem estar harmônicos e em constante diálogo, o que configura um ato reflexivo, isto é, a busca permanente de possíveis soluções para os problemas vivenciados em sala de aula.

Para Philippe Perrenoud: “a autonomia e a responsabilidade de um profissional dependem de uma grande capacidade de refletir em e sobre a ação” (Perrenoud, 2002, p. 13). Por essa razão, a figura do profissional reflexivo está no centro do exercício de uma profissão. No caso do professor, a responsabilidade só aumenta,

uma vez que ele é o profissional que prepara o indivíduo para a vida e para seguir uma carreira profissional.

A formação reflexiva trouxe grandes possibilidades para a reflexão e o aperfeiçoamento dos profissionais engajados no ensino. A proposta é fazer com que eles reflitam e ajam diante de situações problemáticas de aprendizagem. Para isso, é importante que os professores se vejam como pesquisadores em constante transformação.

Todo educador precisa reconhecer que a educação se transforma, pois está inserida em uma sociedade viva, movida por questões culturais, sociais, políticas e econômicas. Nesse cenário, não adianta insistir na utilização de metodologias que deram certo em determinados países ou regiões e tentar incorporá-las em vários contextos de ensino. É preciso olhar com atenção para o contexto de ensino atual e traçar metas que orientarão um ensino baseado na realidade dos alunos.

Apoiamo-nos na visão de Celani (2009) para enfatizar a importância de traçar os objetivos de ensino antes de planejar como as ações serão executadas para atingir o que se propôs no planejamento.

Segundo Ausubel (1978), é fundamental que a aprendizagem aconteça de forma significativa. Isso significa que o professor que incorpora a reflexão como hábito consegue pôr em prática uma aprendizagem significativa. Para o autor, a aprendizagem significativa requer relacionar novos conteúdos com conhecimentos prévios, deixando de promover uma aprendizagem que vise apenas a introdução de novos conceitos, ou seja, a aprendizagem que o autor chama de mecânica.

O professor do século XX seguia parâmetros pré-estabelecidos e transmitia conteúdos organizados sistematicamente; o professor reflexivo estabelece os objetivos de ensino a partir do contexto sócio-histórico-cultural dos alunos, visando aproximá-los dos assuntos que serão abordados nas aulas. Tudo isso para valorizar os conhecimentos prévios dos aprendizes e diversificar os caminhos para alcançar uma aprendizagem condizente com a realidade local.

O pensamento reflexivo é uma capacidade e, como tal, não se desenvolve espontaneamente. Segundo Alarcão (1996, p. 181), “tem de ser cultivado e requer condições favoráveis para o seu desabrochar.”

O desenvolvimento do pensamento reflexivo ao qual Alarcão se refere consiste em “implicar o sujeito num processo pessoal, de questionamento do saber e da experiência numa atitude de compreensão de si mesmo e do real que o circunda”

(Alarcão, 1996, p. 181). Segundo a autora, o questionamento é o pilar central que caracteriza o pensamento reflexivo, uma vez que nenhuma “estratégia formativa será produtiva se não for acompanhada de um espírito de investigação no sentido de descoberta e envolvimento pessoal” (Alarcão, 1996, p. 181).

No caso da formação do professor, a autora expõe algumas situações que podem colaborar para o desenvolvimento da reflexão no ofício do professor. Dentre elas, cabe citar a “observação e avaliação das próprias aulas, análise de incidentes críticos ou casos da vida profissional, escrita autobiográfica, supervisão colaborativa, trabalho de projetos, investigação-ação” (Alarcão, 1996, p. 182).

Complementando a fala de Alarcão, devemos enfatizar a importância da teoria para o desenvolvimento da reflexão. Segundo Pimenta, a teoria é fundamental na formação docente, pois

além de seu poder formativo, dota os sujeitos de pontos de vista variados para uma ação contextualizada. Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo resignificando-os e sendo por eles resignificados. O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os (Pimenta, 2012, p. 31).

A reflexão sobre a prática aliada às teorias contribui para que o professor reinvente suas ações de acordo com as necessidades locais, sem agir pelo senso comum. Com isso, o professor proporciona ao aluno o direito e o dever de construir sua caminhada na dupla dimensão em que “descobre a língua que aprende e descobre-te como e por que a aprendes para fazeres sentido do que é seres aprendente de línguas” (Alarcão, 1996, p. 182).

As teorias aqui apresentadas se interrelacionam à medida que buscam colaborar para uma educação que priorize a necessidade e a realidade local dos aprendentes. Por isso, buscamos suporte em teorias que propõem um ensino contextual cujo professor é responsável pelas melhores escolhas de acordo com o seu público. Nesse mesmo viés, há o ensino de línguas voltado à justiça social, que também atribui ao docente a função de mediador capaz de fazer a diferença na formação do aluno, oferecendo-lhe oportunidades para que ele desenvolva a capacidade crítica e não seja oprimido pelo sistema colonial.

Para propor uma educação que vise à justiça social e um ensino emancipatório, é imprescindível buscar estratégias que nos conduzam à efetivação do nosso objetivo. Logo, podemos desenvolver essas habilidades por intermédio da formação, pois o professor amplia o seu olhar e se torna ainda mais preparado para enxergar as diferenças sociais e propor soluções.

A realização de uma PAC em uma escola pública que recebe alunos do MST é uma tarefa ainda mais desafiadora, uma vez que nos deparamos com diferentes histórias, culturas e perspectivas, além dos problemas enfrentados corriqueiramente nesse contexto de ensino. Desse modo, a escolha das teorias sobre justiça social, formação crítico-reflexiva e decolonialidade teve como objetivo mobilizar o professor para que ele se conscientize de sua importância na luta por uma educação decolonial. Por parte dos alunos, esperamos que eles sejam capazes de se enxergarem como pertencentes ao grupo de aprendizes de qualquer língua que eles desejarem aprender.

Esta pesquisa nos mostrou que isso é possível por meio de uma educação que busque decolonizar o espaço escolar, a prática docente, os materiais didáticos, a BNCC e o PPP. A formação crítico-reflexiva pode ser o caminho para que o professor reflita sobre a própria prática e proponha atividades decoloniais, porém a reflexão deve ir além do ato de refletir, é o que propõe a proposta chamada formação crítico-reflexiva.

Autores como Zeichner (1993), Smyth (1992), Contreras (1997), dentre outros, abordaram o conceito de professor crítico-reflexivo para discutir as lacunas que os estudos de Dewey e Schön deixaram ao abordarem o papel do professor reflexivo. É o que mostraremos nas próximas seções.

1.7.3 O professor crítico em duas perspectivas

1.7.3.1 O professor crítico na perspectiva da pedagogia crítica

A década de 1970 foi marcada pelos estudos da psicologia comportamental e da tecnologia educacional. Com isso, grande parte dos estudos valorizava a visão técnica do processo de formação de professores. Segundo Diniz-Pereira, nessa visão técnica de ensino, “o professor era concebido como um organizador dos componentes do processo de ensino-aprendizagem (objetivos, seleção de conteúdos, estratégias de ensino, avaliação etc.)” (Diniz-Pereira, 2006, p. 16).

No que diz respeito à formação de professores, a grande preocupação dessa perspectiva era a instrumentalização técnica, ou seja, o treinamento de professores para garantir resultados eficazes.

A partir da segunda metade da década de 1970, a educação passa a ser influenciada por estudos filosóficos e sociais. Conseqüentemente, a educação começa a ser vista “como uma prática social em íntima conexão com o sistema político e econômico vigente” (Diniz-Pereira, 2006, p. 17).

Esse novo olhar para a educação faz com que a prática dos professores deixe de ser vista como neutra e passe a ser considerada como uma prática transformadora. Esse foi um dos primeiros passos para as mudanças na área da educação que vieram a acontecer no início dos anos 1980.

Diante dessas mudanças sobre a concepção de educação, no início dos anos 1980, a discussão acerca da formação dos professores trouxe à tona dois pontos importantes: “o caráter político da prática pedagógica e o compromisso do educador com as classes sociais” (Diniz-Pereira, 2006, p. 17).

A partir da concepção de educação que considera a prática pedagógica como um ato político e o compromisso do educador com a transformação social, a pedagogia crítica defendida por Freire, inicia-se no Brasil e se expande por toda a América Latina, Estados Unidos, Canadá e África.

Giroux (1998) defende que Freire é uma referência na pedagogia crítica em diferentes países. Isso aconteceu porque, nas décadas de 60/70, enquanto exilado, o autor publicou a obra *Pedagogia do Oprimido* nos Estados Unidos e, posteriormente, o livro foi traduzido para diferentes países devido à relevância do conteúdo da obra.

Na época, os pesquisadores estavam buscando uma alternativa para a pedagogia tradicional, conseqüentemente, o livro foi lido por diferentes teóricos, inspirando-os na construção de uma nova pedagogia, ou seja, uma pedagogia crítica.

O conceito de professor crítico surge da necessidade de propor novos caminhos que ultrapassem os limites da reflexão *per se*. Logo, autores como Contreras (1997), Pérez-Gómez (1992), Zeichner (1992), dentre outros, apresentaram propostas para fazer da reflexão uma prática que saísse do âmbito tecnicista e da reflexão individual.

Pérez-Gómez (1992) destaca que a transformação da prática docente deve ocorrer por uma perspectiva crítica, ou seja, a reflexão não deve ser vista como um processo individual, pois ela é carregada de valores sociais, políticos e culturais. Por

isso, deve-se ter cuidado para que a ênfase no professor separe a sua prática do contexto na qual ocorre.

O pesquisador Zeichner (1992) aponta a reflexão coletiva como um dos caminhos para a prática reflexiva. De acordo com o pesquisador, a reflexão coletiva compreende três perspectivas que devem ser trabalhadas em conjunto, são elas: 1) a prática reflexiva deve centrar-se nos professores e nas condições sociais em que atuam; 2) os professores precisam ter consciência de que seus atos são políticos e, por isso, devem promover a democracia emancipatória; 3) a prática reflexiva só pode ser realizada coletivamente, portanto, as escolas devem ser transformadas em comunidades de aprendizagem nas quais os professores se apoiem mutuamente.

Contreras (1997) destaca que a sociedade é plural e desigual. Sendo assim, a prática do professor deve ser analisada constantemente, pois é transitória e carece de uma transformação a partir de um viés crítico.

A racionalidade crítica pressupõe que “a educação é historicamente localizada, tem fundo histórico e projeta um futuro, sendo uma atividade social, não individual, com implicações políticas” (Landim, 2022, p. 108). É com base nessa concepção que a figura do professor crítico se sustenta, visto que o papel do docente na perspectiva crítica é transformar não só a sua visão sobre a prática, mas, também, transpor essas mudanças para as esferas educacionais e sociais.

Para alcançar essa maturidade na formação dos professores, os pesquisadores Giroux, Pennycook, McLaren, dentre outros, desenvolveram trabalhos na área da pedagogia crítica, apoiando-se nos trabalhos de Freire que já discutiam o papel do professor transformador. A pedagogia crítica vê as instituições educacionais como arenas de lutas e disputas de poder. Nesse sistema político,

para cumprir os desafios impostos pela realidade da sala de aula, é uma pedagogia que empodera professores e alunos, por meio da consideração das experiências vividas que professores e alunos trazem para o contexto educacional. Passa-se a requerer dos professores uma postura sociopoliticamente consciente e assertiva para sua atuação em sala de aula, o que expande a tarefa docente em duas: deve-se buscar o avanço educacional e a transformação pessoal. Assim, maximizam-se as oportunidades de aprendizagem ao mesmo tempo em que se transforma a vida dentro e fora da sala de aula (Landim, 2022, p. 109).

Paulo Freire se opôs a uma pedagogia tradicional, acrítica, anticultural, vista como uma “educação bancária” e propôs uma pedagogia crítica, dialética, política e

construída historicamente. O autor questiona o discurso fatalista neoliberal e defende uma educação que se relaciona com as questões sociais, políticas e culturais da sociedade.

A concepção de pedagogia crítica de Freire passa pelas seguintes categorias: criticidade, libertação, problematização, conscientização, pergunta e esperança. Assim como influenciador, Freire também foi influenciado por pesquisadores para construir uma concepção de pedagogia crítica. O pesquisador apresenta pressupostos teóricos de Marx e Gramsci na educação crítica e de pós-estruturalistas da Escola de Frankfurt, representada por Marcuse e Fromm.

Percebe-se a influência de Marx e Gramsci nos escritos de Freire quando o autor discute a educação como um ato político, extrapolando o papel do sistema educativo para além da escola, ou seja, a educação assume a responsabilidade política de se engajar nas questões que envolvem grupos sociais oprimidos e classes populares.

Para que o sujeito alcance a maturidade e a capacidade de ver a educação como um ato político, a formação do professor passa pelo que Gramsci (1991) chama de conscientização crítica, ou seja, uma ação política requer o pensar crítico e a conscientização do homem sobre o processo de colonização que ele sofre na sociedade. Para isso, o autor reforça a importância da reflexão sobre o que acontece na sociedade para superar a visão individual de mundo.

Com base em Fromm (1967), Freire adota o conceito de sadismo como característica da consciência opressora. Marcuse (1981) discute o uso da Ciência e da tecnologia pelas classes dominantes como ferramenta opressora. Com isso, Fromm e Marcuse contribuíram com os estudos de Freire para a construção do conceito de manipulação ideológica provocada pelo sistema capitalista. As discussões geradas em torno da manipulação ideológica colaboraram para denunciar as práticas educacionais manipuladoras e alienantes na educação tradicional.

Os estudos de Freire e de outros autores aqui mencionados foram de grande importância para o *turning point* no rumo que a educação brasileira tomava. Foi um momento em que os discursos das classes dominantes começaram a ser questionados em prol de uma leitura crítica de mundo, buscando o que Freire (1983) chamou de conscientização crítica, ou seja, a capacidade que o ser humano tem de reconhecer as intenções nos discursos e práticas das classes dominantes.

Na visão do autor, a consciência crítica é capaz de libertar as pessoas quando elas tomam consciência que fazem parte de um mundo construído social, econômico

e culturalmente. Além disso, Freire destaca que a conscientização crítica não deve acontecer sem o ato ação-reflexão. É por meio da práxis que o ser humano se torna capaz de refletir sobre suas ações no mundo.

Ao propor uma pedagogia crítica, o objetivo de Freire (1983) foi propor um trabalho educativo humanizante, transformador e libertador, buscando desmistificar ideologias dominantes que tendem a esconder ou a deturpar a realidade.

A partir dessa ideia de Freire sobre a pedagogia crítica, a educação passa a ser vista como uma ferramenta que combate a alienação e promove a libertação. Liberdade esta que faz com que os oprimidos e alienados tenham consciência de que são ou foram explorados e busquem pela liberdade ideológica, social, de gênero, de raça, dentre outras.

Freire destaca o conceito de problematização e pedagogia da pergunta ao preconizar a conscientização crítica. Para o autor, a problematização está em fazer com que o aluno exerça “uma análise crítica sobre a realidade problema” (FREIRE, 1983, p. 198). Indo além, para que haja problematização, os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem precisam questionar, discutir, concordar, discordar a fim de que se revelem as verdadeiras intenções que estão por trás dos fatos.

Para que seja possível trabalhar a criticidade com os alunos, Freire propõe a pedagogia da pergunta cuja principal função do professor é aguçar a curiosidade dos alunos, não trazendo sempre as respostas prontas, mas incentivar as perguntas para que se desenvolva a capacidade de questionar, criticar e desenvolver a criatividade.

Nessa perspectiva, McLaren e Silva (1998) consideram a pedagogia crítica de Freire um combustível para construir uma pedagogia da esperança, ou seja, por meio da união daqueles que um dia foram isolados e marginalizados, cria-se uma pedagogia que seja capaz de reacender uma luta pela justiça social.

Embora autores como McLaren, Giroux, Shor, Contreras, Apple, dentre outros concordem com as linhas de pensamento de Freire, a pedagogia crítica recebeu e ainda recebe muitas críticas de outros pesquisadores.

Na sequência, abordaremos a posição de alguns autores que se dedicaram à análise de determinadas obras de Freire, discutindo os principais termos e conceitos explorados pelas teorias freirianas.

1.7.3.1.1 Pedagogia crítica: questionando os conceitos

Na década de 1980, Freire publica o livro *Medo e Ousadia* em parceria com Ira Shor. O objetivo do livro foi discutir alguns conceitos que, no olhar dos autores, foram mal interpretados ou precisavam de uma nova releitura com base na sociedade da época.

A obra de Freire e Shor (1986) veio em um bom momento, visto que o trabalho do pesquisador sobre a pedagogia crítica foi questionado por ser visto, principalmente nos Estados Unidos, como uma obra extraordinária, provocativa e evangelizadora. Além disso, a visão dialógica da proposta foi compreendida em alguns contextos educacionais como uma pedagogia sem rigor acadêmico.

Vale ressaltar que a obra de Freire foi produzida em um contexto específico que demandava uma determinada necessidade. Portanto, ao retirá-la do contexto, alguns conceitos foram mal interpretados, por isso precisam ser contextualizados de acordo com o meio em que estão inseridos. Por conseguinte, segundo Marcondes (2018), a obra de Freire e Shor veio para elucidar alguns conceitos ainda obscuros.

O primeiro termo que merece atenção é a emancipação. Ellsworth (1992) destaca que o conceito de emancipação proposto por Freire é uma ilusão, pois embora o termo transmita o sentido de superação e de empoderamento, ele oculta a ideia de que o professor é o detentor do saber e do poder e cabe a ele fazer com que o aluno se liberte das amarras da colonialidade.

Outros conceitos criticados por Ellsworth (1992) são transformação social, diálogo, liberdade, justiça, dentre outros. Segundo a autora, muitos artigos já falaram sobre questões práticas que envolvem esses conceitos, porém não é comum apresentarem a conclusão dessas noções teóricas.

Complementando o pensamento da autora, é como se, após essa libertação, os alunos, automaticamente, desenvolvessem a criticidade, o desejo de justiça social etc. Para Jordão (2013, p. 84), essas categorias “são tomadas como dadas, como tendo apenas um sentido e uma forma de materialização”.

Concordamos com Ellsworth (1992) quando a autora diz que a literatura da pedagogia crítica deposita no professor uma grande responsabilidade de salvar o mundo. A proposta Freiriana dá a entender que, por meio da pedagogia crítica, os problemas que assolam o contexto escolar seriam eliminados.

Contreras (2002), por exemplo, propõe a reflexão crítica como saída para os problemas, mas não discute como isso poderia ser feito diante das dificuldades que o professor encontra no cotidiano escolar. Giroux (1997) defende os intelectuais transformadores como salvação para redimir a sociedade, porém também não discute os meios para que isso seja exequível. Temos a impressão de que tudo fica no plano das ideias.

Acreditamos na capacidade do professor de promover mudanças, mas não devemos atribuir a eles a única responsabilidade de resolver todos os problemas que acontecem no contexto escolar. Digamos que o professor não pode tudo, mas pode muito.

Em relação à língua, na pedagogia crítica, ela funciona como um código isolado das questões políticas e discursivas, tendo como função apenas a comunicação. A língua é vista como um código ideológico e “ideologia é entendida como uma estratégia (ou um conjunto de estratégias) para dissimulação da realidade” (Jordão, 2013, p. 72). Nesse sentido, a pedagogia crítica atribui ao professor a responsabilidade de desenvolver no aluno a capacidade de desvendar os sentidos que estariam supostamente escondidos por trás da língua.

Fischman e Sales (2010) também apontam limitações nas propostas da pedagogia crítica. Para os pesquisadores, a formação de professores deve focar no papel do professor como intelectual comprometido, ou seja, os programas devem formar profissionais que se reconheçam como intelectuais e consigam se assumir como professores comprometidos. Nessa perspectiva, o professor deixa de ser visto como o salvador da pátria e passa a ser um professor comprometido, que se engaja mesmo sabendo que não é possível resolver todos os problemas, mas tem consciência de que pode fazer a diferença.

Para Sales e Fischman, quando os professores se reconhecem como um professor intelectual comprometido, eles deixam de “ser reduzidos a termos absolutos e universais de falência completa ou sucesso total” (Fischman; Sales, 2010, p. 15).

Diante dos questionamentos acerca da pedagogia crítica, podemos dizer que acreditamos muito nas propostas de Freire, ou seja, acreditamos na escola como um espaço de problematização e conscientização, também confiamos na capacidade do professor como agente de mudança social e na educação como um instrumento de empoderamento do homem diante da barbárie.

Defendemos, portanto, uma visão que vai ao encontro do que propõe Fischman e Sales (2010) e outros autores, ou seja, uma perspectiva educacional que vê o professor como uma figura humana, passível de erros e acertos, não sendo o mártir da educação, tampouco o redentor da humanidade.

Acreditamos em uma vertente que prioriza os ideais de justiça, que vê a língua como prática social, mas que não se atenha ao ideal inexecutável, nem explore a figura do professor como o herói.

A nossa perspectiva de professor crítico vai ao encontro dos pressupostos teóricos do LC. Por isso, nesta pesquisa, optamos por trabalhar com o LC como base durante a pesquisa-ação colaborativa.

Na sequência, discutiremos com mais detalhes os motivos que nos levaram à escolha desta perspectiva educacional e as contribuições do LC para esta pesquisa.

1.7.3.2 O professor crítico na perspectiva do letramento crítico

Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca,
não aprendo nem ensino.

Paulo Freire

A partir do objetivo geral desta pesquisa, concordamos que o letramento crítico, por meio do professor crítico-reflexivo, foi uma perspectiva educacional¹⁶ de grande relevância durante o trabalho com a PC e com os alunos.

O que propusemos diante do contexto observado foi a não prevalência do silêncio perante questões tão importantes que ocorrem na sala de aula. Portanto, procuramos despertar nos alunos e na PC a curiosidade, a inquietação e o questionamento que move o conhecimento, conforme propõe Freire.

No ensino de língua estrangeira no Brasil, principalmente na escola pública, muito já se discutiu sobre o papel da língua inglesa no contexto de sala de aula. Paiva (2003), por exemplo, aponta que a LDB de 1961-4024/61 e a LDB de 1971-5692/71 foram políticas que colaboraram para a posição desprestigiada da língua estrangeira, visto que não foi incluída como disciplina obrigatória no currículo nacional, transferindo aos órgãos estaduais a responsabilidade pela inclusão da LE como disciplina obrigatória nos respectivos currículos.

¹⁶ Termo utilizado nesta pesquisa de acordo com Duboc e Gattolin (2015).

Essa situação se modificou apenas com a LDB 9394/96, quando passa a oferecer uma LE, escolhida pela comunidade escolar, passando a obrigatoriedade no ensino fundamental e no ensino médio, proposta essa que foi revogada e passou a ser exigida o ensino de língua inglesa a partir do sexto ano do ensino fundamental.

A escolha da LE também foi uma utopia, uma vez que, durante os meus dezoito anos de experiência profissional, nunca presenciei uma discussão sobre a escolha de qual LE seria incluída no currículo, sempre foi imposto que a língua inglesa seria oferecida, mesmo antes da exigência imposta pela alteração do parágrafo 5º do artigo 26 da LDB após a sanção da lei 13.415 de 2017.

A predominância da língua inglesa nos currículos nacionais não ocorreu por acaso. Para que isso acontecesse houve uma forte influência econômica, política e cultural dos Estados Unidos após a Segunda Guerra Mundial. Com os Estados Unidos no poder, a língua inglesa passa a ser o idioma dominante nos cenários político, econômico e cultural.

No Brasil, a influência dos Estados Unidos causou consequências no contexto do ensino de LE, uma vez que a língua inglesa passou a ser vista como soberana. Com isso, muitas escolas de idiomas e professores de inglês contribuíram para a propagação da ideologia norte-americana, além de cultuar os produtos *made in USA*.

Como consequência da alienação de professores a respeito da cultura norte-americana, temos, segundo Leffa (2006), professores que foram colonizados e passaram a ser vistos como colonizadores dos seus alunos ao perpetuarem ideais norte-americanos.

É nesse cenário que o letramento crítico vem atuar, pois grande parte dos modelos de ensino são idealizados com base nos ideais estrangeiros, sendo considerados superiores pela sociedade. O professor pode utilizar métodos e abordagens de ensino que tenham como fonte pesquisadores europeus e norte-americanos, porém as metodologias estrangeiras não podem ser vistas como os únicos meios de promover o ensino, desmerecendo propostas que não venham da América do Norte ou da Europa.

O letramento crítico entra nesse contexto para discutir com o professor, dentre outros assuntos, que a língua, seja materna ou estrangeira, não veicula somente aspectos linguísticos, mas, também, os valores sociais e culturais de uma nação. Assim, é de suma importância que as aulas de inglês sejam espaços de luta contra a

dominação e a colonialidade. Para isso, é fundamental investir em práticas pedagógicas que transcendam o estudo da língua apenas para a comunicação.

Pensando nessa proposta, acreditamos que o LC é capaz de proporcionar ao aluno e ao professor novos modos de ler o mundo.

O termo letramento começa a ser difundido na década de 1980 com uma discussão levantada por Mary Kato na obra “No mundo da escrita: uma perspectiva sociolinguística” (1986). No livro, a autora tratou do papel da escola na vida dos alunos.

As discussões de Kato contribuíram para fortalecer a concepção do letramento como uma abordagem que se utiliza da linguagem para o desenvolvimento dos alunos como cidadãos integrados à sociedade na qual pertencem.

Em 1990, pesquisadores como Kleiman e Soares difundiram os estudos sobre letramento, aprofundando algumas questões e trazendo novas propostas para a área. Com isso, o conceito de letramento passou por algumas evoluções ao longo dos anos, dedicando-se na chamada 1ª geração, à alfabetização; na segunda, à língua e a leitura e, na terceira, aos novos letramentos, letramentos críticos, multiletramentos, letramentos digitais e letramentos visuais.

Nesta pesquisa, focamos no letramento crítico, mais precisamente, nos estudos originários das pesquisas de Street (1984) e Freire (1986). Brian Street discutiu sobre o letramento tomando como base duas perspectivas: o letramento autônomo e o letramento ideológico. O letramento autônomo se refere à possibilidade de que exista uma linguagem neutra usada na escola, ou seja, considera-se apenas os aspectos estritamente linguísticos e formais da língua. O letramento ideológico, por outro lado, entende que a linguagem é sempre social e política, dentro e fora da escola e é com essa perspectiva que ela deve ser trabalhada na sala de aula.

É com base no letramento ideológico como propõe Street (1984) que esta pesquisa se assenta. Isso porque concordamos com o autor quando ele defende que a leitura e a escrita só podem ser compreendidas em contextos sociais, políticos, culturais e históricos. Desse modo, podemos dizer que não há leitura e escrita se não estiverem inseridas nas práticas sociais. A compreensão do aluno sobre um determinado tema se constrói a partir de sua vivência social, política e cultural. Sobre a construção do sentido, somos totalmente favoráveis ao pensamento de Menezes de Souza (2011, p. 5) cuja defesa é que “a significação é um ato complexo sócio-histórico

e coletivo no qual cada produtor de significação pertence simultaneamente a diversas e diferentes comunidades que constituem um conjunto social coletivo.”

Essa discussão sobre o letramento crítico trazida por Menezes de Souza (2011, p. 5) propõe a significação a partir do “pertencimento sócio-histórico dos produtores de significação e postula tanto leitores quanto autores como igualmente produtores de significação; como tal, ela recusa a normatividade universal.”

Levando em conta a nossa pesquisa, essa acepção do LC contribui para problematizarmos temas importantes sobre preconceitos e desigualdades que atravessam e prejudicam as aulas de inglês observadas durante o período que antecede a intervenção com a PC. Foi possível discutir com os alunos que as verdades e os valores são frutos da história, portanto, a partir de um ponto de vista, eles tendem a ser diferentes ou iguais.

De acordo com Menezes de Souza (2011, p. 6), “nas situações de conflito, surge a importância de aprender a escutar, nos termos de Freire, aprender a escutar não apenas o outro, mas também a escutar a nós mesmos ouvindo o outro.”

Geralmente, os conflitos são vistos como empecilhos no processo de ensino-aprendizagem. Sob a ótica do LC, os problemas e os conflitos são recursos importantes para o crescimento dos alunos, uma vez que eles podem ser trabalhados de modo que os alunos aprendam com o diferente. Segundo Jordão (2016), os conflitos tornam-se grandes problemas quando ignorados e não discutidos pelos professores na sala de aula. Contudo, quando os problemas são trabalhados com responsabilidade e suas razões e origens são expostas aos alunos de maneira clara, eles tendem a se tornarem grandes aliados na construção do conhecimento, além de proporcionarem uma boa relação entre os alunos.

Conforme apontou Menezes de Souza, nos momentos de conflito, a escuta é um ótimo recurso para problematizar o que ocorre na sala de aula. O ato de escutar o outro consiste em se questionar como a nossa construção como sujeitos inseridos em um contexto sócio-histórico influencia as nossas escolhas nas tomadas de decisões. Assim, a escuta foi uma estratégia importante nessa pesquisa para romper barreiras impostas por leituras de mundo diferentes.

O ser crítico no letramento volta-se a não apenas ouvir o outro, mas, principalmente, “se ouvir escutando o outro” (Menezes de Souza, 2011, p. 6). Essa atitude crítica, segundo o autor, nos ajuda a perceber que é inútil querer dominar ou

silenciar os outros. “A escuta cuidadosa e crítica nos levará a perceber que nada disso eliminará a diferença entre nós mesmos e o outro” (Menezes de Souza, 2011, p. 6).

Partindo dessa premissa, consideramos fundamental discutir com os envolvidos na pesquisa que as diferenças sempre existiram e continuarão a existir, porém é imprescindível conhecer o diferente, respeitar e não achar que a nossa opinião é única e soberana.

O LC contribui para promovermos essas discussões na sala de aula. Portanto, ser crítico consiste em não aceitar o mundo como nos é apresentado. Para Duboc (2014, p. 219) “o sentido de crítico no LC consiste em trabalhar a leitura e a produção de sentidos dos alunos de forma que estes compreendam a teia de privilégios e apagamentos nas práticas sociais.”

Nessa perspectiva crítica, professores e alunos devem se enxergar como agentes ativos nas práticas sociais, atribuindo valores a tudo que os cercam. A problematização e o questionamento acerca da hegemonia, diferenças sociais, valorização ou desvalorização de pessoas são requisitos fundamentais para promover a cidadania. Para Jordão (2016, p. 4), “ensinar a conviver com as diferenças e fazer delas algo produtivo é o desafio oferecido ao professor pelo LC.”

A emancipação do aluno no sentido como propôs Freire (1986), no letramento crítico, vai além de apenas libertar os alunos das amarras impostas por uma sociedade dominante. “o professor aqui constrói, junto com seus alunos, uma atitude reflexiva e aberta, receptiva à diversidade e à crítica” (Jordão, 2016, p. 4).

O LC desconstrói e propõe novas maneiras de interpretar os conceitos de emancipação, conscientização e professor redentor expostos por Freire. O LC expande esses conceitos e faz com que o aluno e o professor não só se emancipem, se conscientizem diante de práticas sociais, mas, principalmente, que ambos se permitam entender por que se encontram em determinada posição. Indo além, o professor tira das costas a responsabilidade de salvar o aluno da ignorância e reconhece que todos são inteligentes e capazes.

Para que essa mudança de atitude ocorra, o professor precisa assumir uma conduta bem diferente da tradicional. Essa postura requer que o docente deixe de lado o perfil do detentor do saber para se assumir como um professor que esteja mais aberto à negociação, ao diálogo e à desconstrução de verdades absolutas para construir o conhecimento com seus alunos.

Sabemos que toda mudança gera desconforto e, às vezes, resistência. Geralmente, a resistência é fruto da apropriação de

um modismo em substituição ao anterior. Essa alternância de tendências cansa e desestimula, já que se trata, no fundo, da mesma coisa; técnica após técnica, estratégia após estratégia, são perspectivas elaboradas por outros para serem implementadas pelos professores em suas salas de aula (Jordão, 2016, p. 8).

Uma das potencialidades do LC é exatamente não se apegar ou se restringir a métodos, seja métodos antigos ou recentes. O método é visto como uma solução provisória, construído colaborativamente. Desse modo, não há receitas prontas para orientar as práticas de sala de aula. O que o LC propõe são práticas situadas, contextualizadas e que “contemplem um mundo multissemiótico no qual as diferenças convivem lado a lado, em dissonância produtiva, questionando e problematizando práticas totalizantes homogêneas” (Jordão, 2016, p. 9).

Outro aspecto bastante relevante trazido pelo LC é a concepção de que o saber é construído na troca com as pessoas e com o contexto, portanto, deve ser levado em consideração pelo professor. Por isso, a escola deve proporcionar aos alunos conteúdos que façam sentido para o aluno, ou seja, que estejam de acordo com a realidade deles. Conseqüentemente, a partir do reconhecimento de um conteúdo significativo, o aluno passa a atribuir sentidos ao que lhe é apresentado nas aulas.

Por essa razão, o LC não se atrela às práticas absolutas e métodos consagrados. De acordo com Jordão (2016, p. 9), o letramento crítico “vislumbra caminhos não trilhados, estabelece práticas contingentes, sempre abertas ao questionamento e à mudança.”

A escola é um espaço amplo e multicultural, o que o torna conflituoso por natureza, porém é um contexto rico para que o professor consiga explorar diferentes temáticas de interesse dos alunos e importantes para o desenvolvimento da criticidade. O LC vem contribuir com o professor ao considerar as relações interpessoais e a vivência dos alunos. A partir do histórico-social do aluno, o professor e o aluno constroem significações e desenvolvem a criticidade.

Para encerrar esta fundamentação teórica, é importante tecermos os fios que unem as teorias aqui apresentadas. É sempre um desafio reunir autores para embasar um trabalho ao longo da pesquisa. É preciso muita sensibilidade para encontrar nas teorias indícios que os relacionem aos dados que desejamos analisar. É um vaivém

incessante que ora olhamos para as teorias, ora para os dados, ora para os dados e ora para as teorias; até que eles entrem em sinergia para chegarmos ao nosso objetivo de pesquisa.

Durante o nosso trabalho, a análise do contexto e a vivência como professor no mesmo local de realização da pesquisa me despertaram para o tema da colonialidade e suas manifestações, pois também sinto na pele resquícios de um sistema ditatorial que insiste em nos perseguir a fim de que sejamos sujeitos passivos e amedrontados diante das violências morais, sociais e econômicas que presenciamos todos os dias no nosso trabalho. A temática da colonialidade e da decolonialidade surge dessas experiências a fim de trazer para o ambiente de trabalho momentos para desestabilizarmos espaços de tensão e desconstruir verdades naturalizadas que tanto fazem mal à evolução da comunidade escolar. Para isso, apoiamo-nos em autores que tratam da educação decolonial para questionarmos estruturas que afetam o envolvimento dos alunos como aprendizes de língua estrangeira, pois, muitas vezes, são vistos como incapazes de aprender uma nova língua devido à raça ou à condição social, ou seja, classificados pelos sistemas de exclusão da sociedade como seres inferiores por não fazerem parte da elite.

Somado a essas temáticas, não poderíamos deixar de lado a discussão sobre a BNCC, uma vez que é um documento visto no ambiente escolar como controlador porque dita regras, estabelece conteúdos e exige o desenvolvimento de habilidades e competências. Todavia, era nossa função tratarmos da BNCC como um documento que realmente possui incoerências, porém não pode ser um obstáculo para o desenvolvimento de um cidadão crítico. Os documentos que funcionam como parâmetros para a educação nacional podem ser driblados e cabe a nós, professores, agir nas manobras de acordo com a nossa realidade local.

Além da BNCC, trouxemos uma discussão sobre o PPP como um documento importante no cenário escolar porque é ele que estabelece o porquê, o como e aonde a escola quer chegar. Sua construção é um momento de troca entre toda a comunidade escolar para se chegar a um ponto em comum. O PPP deve ser construído pela escola em colaboração com toda a comunidade escolar para que todos estejam cientes de como a escola se comporta e se compromete com a realidade dos seus alunos e da comunidade onde está inserida.

A prática e a teoria devem caminhar juntas, pois, como salienta Pimenta (2012), a teoria é fundamental para que haja reflexão sobre a prática. Por isso, consideramos

essencial explorarmos o papel da formação contínua na carreira do professor e o papel dos professores na formação dos alunos. Desse modo, foi necessário abordarmos teorias acerca das características dos professores ao longo dos anos até chegarmos à conceituação do professor crítico-reflexivo. No campo da formação de professores, adotamos o letramento crítico como a base de nossa pesquisa porque confiamos na potencialidade do LC para estimular, desenvolver e fortalecer a construção de um ser humano crítico, ou seja, que questiona, que tem dúvida, que reconheça os privilégios e que esteja disposto a lutar contra um sistema ditatorial.

Por fim, destacamos a importância da justiça social no ambiente escolar, visto que, por meio da discussão de todas as temáticas que estão nesta fundamentação teórica podemos, no mínimo, propor ações que amenizem as injustiças sociais. Somos frutos de um sistema controlador que insiste em nos dominar, seja pela economia, pela ideologia, pela linguagem e pela política. Sabemos que é impossível esse sistema se extinguir por completo, porém, nosso intuito ao reunir todas essas teorias, foi propor ações decoloniais a fim de não normalizar conceitos e práticas que enfatizam o preconceito e a discriminação social no espaço escolar, pois, a todo momento, estamos inseridos em situações nas quais ora somos espectadores, ora somos colaboradores e ora somos vítimas.

Apresentada a fundamentação teórica, no próximo capítulo, apresentaremos a metodologia responsável pela estrutura da pesquisa, detalhando desde o primeiro contato com os participantes até a apresentação dos resultados.

“ESPAÇOS PARA CONSTRUÇÃO COLABORATIVA DO PROCESSO CRÍTICO-REFLEXIVO”

A melhora da qualidade da educação implica a formação permanente dos educadores. E a formação permanente se funda na prática de analisar a prática.

Paulo Freire

Este capítulo dedica-se a descrever o desenho metodológico adotado para dar conta de coletar e analisar as informações fundamentais para o andamento e a conclusão desta pesquisa. Ele está dividido em nove seções que visam abordar o paradigma qualitativo, a pesquisa-ação, o conceito de colaboração, o contexto da pesquisa, o contexto de vida dos alunos, o perfil dos participantes, os instrumentos de coleta de dados, a descrição do estudo e os procedimentos de análise dos dados.

2.1 O paradigma qualitativo

A escolha por um paradigma de pesquisa diz muito sobre o caráter e o objetivo do trabalho a ser realizado, por isso o pesquisador deve ter muito bem delineados os objetivos e as perguntas de pesquisa que orientarão o trabalho.

A decisão por uma pesquisa que tenha como referência o paradigma qualitativo, certamente nos remeterá a uma pesquisa preocupada com questões sociais nos diversos ramos da Ciência, já que a pesquisa qualitativa não é utilizada somente na área da educação, mas em campos onde se pretende investigar e analisar questões sobre o comportamento e o relacionamento humano, além das práticas sociais estabelecidas por uma determinada sociedade. Sobre isso, Chizzotti (2006) diz que o termo qualitativo indica uma troca com pessoas, que se constituem objetos de pesquisa e que, a partir dessa relação, podem surgir significados visíveis e latentes.

Na mesma linha de pensamento de Chizzotti, Bogdan e Biklen (1982), assim como Lüdke e André (2022) traçam o perfil da pesquisa qualitativa, caracterizando-a a partir de cinco premissas básicas: 1) a pesquisa qualitativa possui o ambiente natural como fonte principal; 2) os dados são majoritariamente descritivos; 3) há uma grande preocupação com o processo; 4) a análise tende a se basear nas teorias para realizar as interpretações dos dados; 5) os significados dados à vida e às coisas recebem atenção importante.

Levando em consideração a proposta deste trabalho, destacamos mais detalhadamente a primeira premissa a fim de definir o perfil de nossa pesquisa no paradigma qualitativo. Sendo assim, destacamos:

A pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra, pelo trabalho intensivo de campo. Por exemplo, se a questão que está sendo estudada é a indisciplina escolar, o pesquisador procurará presenciar o maior número de situações em que esta se manifeste, o que vai exigir um contato direto e constante com o dia a dia escolar (Bogdan; Biklen, 1982 *apud* Lüdke; André, 2022, p. 12-13).

Esta pesquisa se baseia nas premissas apontadas por Bogdan e Biklen (1982), visto que realizamos uma pesquisa-ação colaborativa que consistiu na atuação do pesquisador como participante *in loco*, atuando em prol de amenizar os problemas que aconteciam no contexto, em parceria com a professora-colaboradora. Ademais, o estudo fez uso de instrumentos que permitiram a interação com o contexto por um longo período a fim de encontrar as razões que acentuavam os dilemas de sala de aula. Por fim, para analisar os dados, buscou-se suporte em teorias da área para amparar a análise. Portanto, as características de nossa pesquisa a definem como uma pesquisa qualitativa de cunho interpretativista.

Concordamos com Chizzotti (2006) no que se refere ao fato de a pesquisa qualitativa construir o conhecimento e se sustentar como pesquisa científica a partir das relações estabelecidas interdisciplinar e transdisciplinarmente, utilizando-se da multiplicidade de estratégias adotadas de acordo com a característica e o objetivo de cada projeto de pesquisa.

Ainda sobre essa questão, Minayo (2010) afirma que a pesquisa qualitativa, nas Ciências Sociais, trabalha com um nível da realidade que não pode ou não deveria ser quantificado, ou seja, trabalha com o campo dos significados, dos motivos, das crenças e das identidades. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido como parte da realidade social, pois o ser humano é constituído por meio do contexto sócio-histórico-cultural no qual ele está inserido.

A característica multifacetada e não quantificada é um dos pontos que difere a pesquisa qualitativa da quantitativa, pois, enquanto a pesquisa quantitativa busca um resultado por meio da quantificação dos dados, a pesquisa qualitativa constrói o resultado da pesquisa por meio do diálogo com diferentes áreas, tendo como recurso diferentes estratégias. Segundo Denzin e Lincoln (1998), este caráter múltiplo é uma

das peculiaridades da pesquisa qualitativa, ou seja, o uso de vários instrumentos para coletar os dados e procedimentos para analisá-los, além de o pesquisador poder atuar no contexto real da pesquisa.

A pesquisa qualitativa abrange, hoje, como dito anteriormente, um universo transdisciplinar, envolvendo diversas áreas das Ciências Humanas e Sociais. Esse paradigma de pesquisa apoia-se em multiparadigmas de análise que, segundo Chizzotti (2006), derivam do positivismo, da fenomenologia, da hermenêutica e do marxismo. Além disso, o autor afirma que muitas obras que tratam dessa temática mostram a amplitude e a diversidade de tendências que se apresentam como pesquisa qualitativa.

Atualmente, é notável o crescimento do paradigma qualitativo nas investigações científicas em diferentes campos do saber. O crescimento pela busca desse paradigma de pesquisa deve-se à possibilidade de se utilizar diferentes métodos para a realização da pesquisa, tais como: estudo de caso, pesquisa-ação, etnografia etc. Isso possibilita, ainda, nas estratégias de pesquisa, escolher instrumentos que melhor se encaixam para coletar os dados, dentre eles: questionário, entrevista, diário reflexivo etc. O paradigma qualitativo, além de possibilitar o uso de diversos métodos, permite que o pesquisador apresente de forma inovadora o resultado da análise, criando um leque de possibilidades para a sua interpretação.

Como pesquisadores, o que percebemos, a partir dos estudos sobre a pesquisa qualitativa, é que esse paradigma de pesquisa vem crescendo e alcançando o seu lugar de prestígio como metodologia de pesquisa, além de garantir a confiabilidade e a seriedade no que tange à coleta e análise dos dados e à apresentação dos resultados. Portanto, assim como esta pesquisa, diversas áreas e diferentes pesquisadores apoiam-se na perspectiva qualitativa para realizarem suas pesquisas nas mais diversas áreas do saber.

Dando sequência, na próxima seção, apresentaremos a conceituação da pesquisa-ação e suas características nas pesquisas sociais.

2.2 A pesquisa-ação

A pesquisa-ação (PA) surge aproximadamente nos anos 1950/1960, trazendo consigo a capacidade de aproximar professores e pesquisadores. A ideia de que os pesquisadores estão nas universidades e, por isso, encontram-se muito distantes da

realidade da sala de aula ainda é um discurso presente no ambiente escolar, porém a pesquisa-ação ajudou a mudar essa visão à medida que possui como cerne a ação conjunta entre professor e pesquisador.

O trabalho realizado por meio da pesquisa-ação tende a aproximar a universidade e o ambiente escolar, pois o pesquisador trabalha em parceria com o professor para discutir o problema abordado pela pesquisa. A pesquisa-ação na área da Linguística Aplicada permite duas possibilidades: é realizada por um professor-pesquisador ou por um pesquisador em parceria com um professor, porém, em ambos os casos, segundo Paiva (2019), a pesquisa-ação é participativa por natureza. Thiollent (2011) enfatiza essa parceria entre os envolvidos na pesquisa:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 2011, p. 20).

Para atender as demandas que o contexto científico exige, diferentes vertentes da pesquisa-ação apareceram, são elas: pesquisa-ação de diagnóstico, pesquisa-ação participante, pesquisa-ação empírica e pesquisa-ação experimental.

Segundo Barbier (2002), os tipos de pesquisa-ação são utilizados de acordo com o objetivo de cada pesquisador. A pesquisa-ação de diagnóstico visa identificar tensões, tentando encontrar soluções para um problema ou inquietação; a pesquisa-ação participante é a ação conjunta entre professor e pesquisador a fim de amenizar ou resolver situações que emergem do contexto e que atrapalham o processo de ensino-aprendizagem; a pesquisa-ação empírica acumula informações de um determinado grupo social para analisar recorrências e, a partir disso, compreender determinados comportamentos, ações etc.; a pesquisa-ação experimental supervisiona a aplicação de técnicas diferentes para casos semelhantes a fim de encontrar o que é mais eficaz para cada contexto.

Tomando como base os tipos de pesquisa-ação elencados por Barbier (2002), podemos destacar que nossa pesquisa é uma pesquisa-ação participante, uma vez que ela tenta encontrar caminhos para amenizar problemas que ocorrem na sala de aula, tendo como referência as seguintes perguntas de pesquisa:

1) O que ocasiona o insucesso dos alunos do MST no que se refere ao ensino-aprendizagem de inglês no contexto da pesquisa?

2) Como a formação crítico-reflexiva pode contribuir para uma prática decolonial no que concerne ao ensino de inglês para alunos do MST?

3) Como a professora de inglês pode agir para que os alunos em situação de marginalização não sejam injustiçados perante as situações de ensino?

Os objetivos da pesquisa-ação focam-se na investigação de um problema ou inquietação que, geralmente, surge do próprio contexto de pesquisa e os envolvidos pretendem encontrar caminhos que minimizem os problemas que os afligem. Logo, pode-se dizer que este tipo de pesquisa colabora para a produção de um conhecimento útil para a área, já que proporciona um trabalho colaborativo entre pesquisador, professor e alunos. Além de produzir conhecimento a partir do contexto local da pesquisa.

Para o desenvolvimento de uma pesquisa-ação, é necessário considerar algumas etapas importantes, chamadas de ciclos por Burns (2010). Segundo a autora, há dois momentos em que esses ciclos são aplicados. O ciclo 1 consiste no planejamento, ação, observação e reflexão. Após esse primeiro momento, há o ciclo 2 cujo foco está nas respostas obtidas por meio do primeiro ciclo, ou seja, o planejamento será revisto e dará seguimento a uma nova ação, observação e reflexão. É importante salientar que esses estágios não precisam ser desenvolvidos sequencialmente; dependendo do contexto, pode haver uma alteração na ordem de execução.

Segundo Burns (1999), as fases da pesquisa-ação compreendem as seguintes etapas: explorar, identificar, planejar, coletar dados, analisar, refletir, especular, intervir, observar, relatar, escrever e apresentar. Diante dessas ações, somadas às características da pesquisa-ação, acreditamos que será possível responder as perguntas de pesquisa que guiam este estudo. Por isso, nos apoiamos em Burns para realizar a nossa pesquisa-ação.

Ao longo da pesquisa, o pesquisador vale-se de vários instrumentos para coletar dados como, por exemplo, entrevistas, questionários, gravação em áudio e em vídeo, notas de campo, diários, fotografias etc. Segundo Wisker (2008), é importante ter em mãos pelo menos três instrumentos de pesquisa para tornar os dados mais confiáveis.

A pesquisa-ação, assim como qualquer método de pesquisa, possui suas vantagens e limitações. Segundo Paiva, um aspecto positivo desse método é “inserir o professor na pesquisa e fazê-lo deixar de ser mero consumidor de dados” (Paiva, 2019, p. 76). Por outro lado, a autora destaca alguns pontos negativos que são facilmente encontrados nesse tipo de pesquisa, ou seja, muitas escolas dificultam o andamento da pesquisa, professores não têm tempo para executar as etapas da pesquisa, os participantes sentem-se com receio da exposição.

Diante das características da pesquisa-ação, das potencialidades e limitações, é inegável que ela coloca o professor em um patamar importante dentro da pesquisa, pois existem professores que resistem a mudanças por acreditarem que o pesquisador que está na universidade é responsável por determinar o que eles devem realizar na prática, apesar de estar muito distante da realidade.

A pesquisa-ação ajuda a quebrar barreiras e trazer o professor para o centro do trabalho, colaborando e intervindo na ação em prol da melhoria do ensino no contexto em que atua. Esse vaivém no fazer da pesquisa-ação colabora para a evolução das pesquisas, do pesquisador, do professor e, principalmente, dos alunos.

Esse método foi escolhido porque o trabalho também propõe uma pesquisa qualitativa de cunho social, estabelecendo uma relação estreita com uma ação e com a tentativa de resolver ou minimizar um problema de ordem coletiva em que pesquisador e participantes assumem uma postura cooperativa. Sendo assim, esta pesquisa dialoga com os preceitos da pesquisa-ação, pois, segundo Thiollent (2011):

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 2011, p. 20).

O aspecto social e, também, a característica principal na ação em prol da tentativa de amenizar problemas que afetam um grupo contribuem para o foco central deste estudo, uma vez que se pretende analisar, refletir e buscar soluções para alcançar um ensino de inglês coerente com a realidade de alunos do MST, além de contribuir para a atualização e aperfeiçoamento da prática docente.

Na próxima seção, apresentaremos a importância da colaboração como elemento responsável pelo desenvolvimento e consolidação da pesquisa.

2.3 A colaboração como elemento constitutivo na formação docente

Para efetivarmos o que propomos nesta pesquisa, foi necessário buscar métodos que promovessem a inter-relação entre a pesquisa e a formação, além de integrarem pesquisador e professor. Por isso, dentre as modalidades encontradas no campo da metodologia de pesquisa, optamos pela pesquisa-ação participante.

De acordo com Burns (1999), a pesquisa-ação é um conjunto de abordagens de pesquisa que abrange outras derivações como, por exemplo, a pesquisa-ação participativa, a pesquisa-ação crítica, a pesquisa-ação colaborativa, dentre outras.

Levando em conta a origem desta pesquisa e os objetivos que ela contempla, podemos afirmar que, além de ser participante como propõe Barbier (2002), ela também se trata de uma pesquisa-ação colaborativa.

O significado do termo colaboração já tem sido discutido por autores que investigam atividades em contextos de trabalho como, por exemplo, Heron (1996), Reason e Rowan (1981), Vygotsky (2000), Ponte e Serrazina (2003), dentre outros.

No Brasil, a pesquisadora Magalhães (1990) reuniu em sua tese algumas discussões acerca do termo, tendo, desde então, desenvolvido pesquisas que gravitam em torno da discussão do conceito de colaboração como paradigma de pesquisa na área da educação.

Compartilhando da concepção de Magalhães (2004), nesta pesquisa, o termo colaboração é entendido como uma oportunidade para que os agentes envolvidos nas atividades sejam ouvidos de maneira igualitária, compartilhando suas experiências, compreensões, concordâncias ou discordâncias. Além disso, os participantes devem se colocar sempre como aprendizes, colocando-se à disposição para aprender com o outro.

A colaboração entre o professor-pesquisador e a professora-colaboradora se fez presente em todo o processo de elaboração e execução desta pesquisa. Como propõe Ibiapina e Ferreira (2005, p. 32) a pesquisa-ação colaborativa deve ser conduzida “a partir da participação ativa, consciente e deliberada de todos os partícipes, e as decisões, ações, análises grupais”. Foi nessa perspectiva que procuramos conduzir o nosso trabalho, uma vez que, para pôr em prática o nosso projeto interventivo, era fundamental que trabalhássemos em grupo, discutindo sobre os problemas, buscando teorias que elucidassem algumas dúvidas e traçando estratégias para executar a

intervenção. Sendo assim, os olhares do professor-pesquisador, da professora-colaboradora e dos alunos foram responsáveis pelo desenvolvimento do projeto.

Nesta pesquisa, a colaboração se fez presente e se tornou indispensável, uma vez que investigamos uma situação social e tentamos promover uma mudança democrática.

A pesquisa-ação colaborativa se justificou no contexto da análise porque contemplou a vida real dos professores e dos alunos, bem como o processo pedagógico e as relações estabelecidas entre os envolvidos na pesquisa. Com isso, a professora e o pesquisador tornaram-se mais conscientes “do contexto no qual estão inseridos, alicerçados por visão e compreensão crítica das suas atuações” (Ibiapina; Ferreira, 2011, p. 122).

Segundo Ibiapina e Ferreira:

A pesquisa colaborativa propõe uma abordagem em que os objetivos da pesquisa e de formação se encontram imbricados, exigindo a inter-relação entre os atores do processo, distinguindo-se de outras modalidades pelo caráter de participação, colaboração e reflexão crítica que lhe é inerente (Ibiapina; Ferreira, 2011, p. 122).

Além dos benefícios já mencionados, a PAC trouxe para o nosso trabalho a oportunidade de nos reunirmos especificamente para pensarmos a prática docente a partir das situações vivenciadas na sala de aula e no espaço escolar. Os problemas da escola eram discutidos anteriormente, porém não havia um foco específico, tampouco orientação e organização. Indo além, buscamos, como propõe Smyth (1992), proporcionar momentos para a produção de diferentes modos de agir e pensar, bem como discutir o que fazer a partir da resignificação dos problemas locais frente às necessidades dos alunos.

A partir do momento em que os alunos se encontram na escola, é papel do professor acolhê-los para transformá-los. É da consciência de cada professor manter ou transformar as diferenças sociais e os preconceitos. Afinal, concordamos com Magalhães (2011, p. 15) quando a autora enfatiza que “é por meio da educação que tais desigualdades podem ser transformadas ou mantidas”.

Portanto, fazer pesquisa com base na proposta da pesquisa colaborativa “implica refletir sobre o agir e sobre as teorias que lhe servem de esteio, como também criar formas de interpretá-los e transformá-los” (Ibiapina; Ferreira, 2011, p. 122).

A seguir, apresentaremos ao leitor o contexto em que a pesquisa foi realizada a fim de aproximá-lo de todo o trajeto percorrido para a execução deste trabalho.

2.4 O contexto da pesquisa: a escola

A pesquisa foi realizada em uma escola localizada em um município do interior do Estado de São Paulo com aproximadamente oito mil habitantes. Por se tratar de uma cidade muito pequena, como morador da cidade por mais de trinta e cinco anos, posso dizer que ela conserva traços do colonialismo, com a diferença de que não é um domínio territorial e exploratório de um país sobre o outro, mas uma tentativa de controle e domínio político da população.

A unidade escolar sede da pesquisa situa-se no centro da cidade e oferece o ensino fundamental (anos finais). Ela atende cerca de 420 alunos, matriculados nos períodos matutino, vespertino e noturno, sendo que, no período noturno, funcionam salas multisseriadas do ensino fundamental (anos iniciais e anos finais) da Educação de Jovens e Adultos.

Não se trata de uma escola rural, porém, o período vespertino é destinado aos alunos que residem na zona rural. Assim, os alunos que moram em fazendas e no assentamento sem-terra só podem estudar no período da tarde, pois dependem do transporte público oferecido pela Prefeitura Municipal. Caso algum aluno que não reside na cidade queira estudar no período matutino, o transporte escolar fica sob responsabilidade dos pais.

A escola conta com doze salas de aulas, uma biblioteca, uma sala de informática, uma sala de vídeo, sala de professores, cozinha, secretaria, direção, coordenação, refeitório, cantina, banheiros e quadra de esportes. As turmas do período matutino são maiores, totalizando aproximadamente 25 alunos em cada turma; as turmas do período vespertino são menores e possuem, aproximadamente, de 15 a 25 alunos, dependendo do ano escolar.

O ensino é pautado na BNCC, os professores escolhem quadrienalmente os livros didáticos que serão trabalhados com as turmas durante quatro anos consecutivos por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Vale ressaltar que esse programa exige que sejam escolhidas três obras por ordem de prioridade, porém raramente é disponibilizada a obra escolhida como primeira opção. Segundo informações da PC, o livro escolhido em primeira opção no PNLD de 2020 foi o “Alive”

da Editora SM, porém a escola recebeu o livro selecionado como segunda opção, ou seja, a obra intitulada “Way to English”, da Editora Ática.

Todas as etapas desta pesquisa foram realizadas no ambiente escolar. Com os alunos, a intervenção ocorreu durante as aulas de inglês e, com a professora-colaboradora, a intervenção foi realizada em horários de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), por meio de sessões reflexivas, de acordo com a autorização da responsável pela unidade escolar, conforme comprova a carta de autorização para a realização da pesquisa apresentada ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos.

Descrito o ambiente onde a pesquisa foi realizada, na sequência, apresentaremos o contexto em que vivem os alunos-participantes.

2.5 O contexto dos alunos-participantes: um retrato do Horto Guarani

O Horto Guarani é um assentamento situado no interior de São Paulo, com uma área total de 4.190,22 hectares, com área agrícola de 3.080,39 hectares, está dividido em 273 lotes agrícolas, com área média de 11,38 hectares.

Segundo Silveira (1998, p. 34-38), em “22 de agosto de 1992, formou-se o acampamento do Horto Florestal Guarany (Fazenda da Fepasa), com ocupação de 750 famílias em barracos de lonas”.

O chão desses barracos era de terra batida, usavam-se sucatas, tudo muito improvisado. Para esses trabalhadores, não eram barracos, eram casas. Eles sobreviviam do trabalho do campo e numa situação de exploração, abandono, falta de crédito rural e sem terra para plantar. Esse é apenas um exemplo dentre os inúmeros existentes no meio rural. Segundo Silveira, esse acampamento era organizado, as famílias eram divididas em grupos com seus coordenadores que formavam os conselhos para tomarem decisões.

De acordo com o depoimento dos assentados, a razão principal de eles estarem buscando os assentamentos eram as dificuldades que encontravam na cidade, como desemprego e criminalidade.

Os assentados foram se organizando nas cidades e nas regiões onde conseguiram juntar em torno de 750 famílias, que saíram à procura de terra pública para fazer uma ocupação.

Depois de muitas dificuldades e fazendo levantamentos de terras públicas, acharam que o Horto Florestal Guarany da Fazenda Fepasa era propício para o número de famílias que reuniram, além de ser um lugar que tinha a necessidade de produzir grãos, porque era uma fazenda de eucalipto e a região era canavieira.

No início, tiveram várias ameaças de despejo, correram muitos riscos de agressão, mas sempre tentaram negociações pacíficas e políticas, por isso a conquista da terra chegou.

No começo da ocupação, os acampados dividiram a fazenda em lotes para as famílias e, mesmo antes da conquista da terra, começaram a produzir sem receber nenhum incentivo por parte do governo ou de autoridades da Reforma Agrária. Essa terra foi reconhecida como terra de produção e não havia outra solução a não ser transformar esse acampamento em assentamento, o que ocorreu após oito anos.

Além das dificuldades já enfrentadas, tiveram muitas outras, dentre elas, na área de ensino, situações tão difíceis que foi preciso convocar a imprensa e negociar junto à Secretaria Regional de Ensino a fim de conseguir estudo para as crianças do assentamento. Um senhor assentado era um dos coordenadores da parte do ensino e lutou muito para conseguir a primeira escola, de lona, debaixo dos eucaliptos e somente quatro professores ministravam aulas.

Durante quatro anos, esses professores foram conduzidos ao assentamento de charrete e sofriam muito, principalmente, na época das chuvas. Enquanto as crianças estudavam no assentamento, tinham que andar a pé, de dez a doze quilômetros, pois o Horto era muito grande; a sala de aula e a cozinha eram improvisadas; a arrecadação de alimentos para a merenda era realizada no próprio assentamento.

As dificuldades foram muitas até que a política do município mudou e as crianças passaram a estudar na cidade. Atualmente, as prefeituras de Pradópolis e Guataparã são responsáveis por transportar os alunos do assentamento para as escolas localizadas na cidade.

Com a mudança da política do município, a situação foi melhorando, depois de oito anos produzindo no acampamento, iniciou-se o processo de reconhecimento enquanto assentamento, através do Instituto de Terras do Estado de São Paulo. Tiveram início os primeiros benefícios, como:

- o calcário, para corrigir e tirar a acidez da terra;
- a destoca, retirada das raízes e dos tocos do eucalipto;

- crédito de fomento, no valor de mil reais, feito para materiais de construção como cercas, grampos, arames, através do Banco do Brasil;
- crédito do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar: trata-se de um crédito de 12 mil reais com um rebate de 40% tendo 3 anos de carência e 7 anos para o pagamento; com um valor de 4.75% de juros ao ano financiado através do Banco do Brasil, projeto elaborado junto com o Instituto de Terras do Estado de São Paulo. Para a obtenção desse crédito, o dono do lote apresenta um projeto, mostrando qual o seu objetivo; alguns assentados optam pelo projeto de gado leiteiro, outros pelo poço artesiano, outros pelo de plantações e de estufa;
- crédito alimentação: no valor de 400 reais repassados também pelo Banco do Brasil, foi realizado apenas uma vez, com cotação no mercado, o ganhador fez a entrega dos alimentos para as famílias.

Atualmente, o assentamento recebe orientações e incentivos à agricultura familiar, estão bem avançados; foi uma das maiores conquistas o trabalho ter se voltado para a agricultura familiar com o propósito de produzir o sustento para a própria família.

Todas essas conquistas foram difíceis, os benefícios alcançados foram com muita luta, nada veio de livre e espontânea vontade dos governos. A própria identificação do acampamento como assentamento demorou oito anos, também uma grande conquista que possibilitou o desenvolvimento dos projetos de créditos e financiamentos, os quais só não foram bem desenvolvidos na época devido à falta de energia e água; hoje, já existe energia e a situação da falta de água está começando a se resolver.

Apesar de terem passado por muitas dificuldades, os assentados conseguiram vencê-las e continuam lutando, é uma busca constante, aprender a negociar, a realizar projetos com as faculdades, a fazer cursos junto ao Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas para conhecer experiências de outros assentamentos, e as que deram certo levar para outros assentados.

O SEBRAE tem levado os assentados a outras regiões para fazerem os cursos conforme as aptidões pessoais, ou seja, quando o curso é de agropecuária, vai-se até o local apropriado, de agricultura do plantio do milho ou da mandioca vai-se a outra região, assim também para aprender a industrializar a mandioca, o leite, a carne (cursos de embutidos, de defumação, curso de vacinação da criação) e outros.

Existem muitos projetos no assentamento como para hortaliças, para a agroindústria e para a agropecuária. As experiências que os assentados têm adquirido têm dado condições a eles de, no caso do gado, dispensar até o veterinário quando este é necessário.

A organização do assentamento continua como no início da ocupação, existe uma coordenação de grupos, que tem uma comissão representativa, pois o loteamento é dividido em ruas abecedárias; cada coordenador fica responsável pelos lotes e ruas. As reuniões são feitas uma vez ao mês, nas casas dos assentados, tendo como objetivo trocar ideias e experiências.

A água é o ponto mais crítico no assentamento, os poços têm de ser perfurados em grande profundidade, em alguns lugares só encontra rocha, o sistema é sustentado através de caminhão pipa, a solução para isso seria a busca de mais poços artesianos de grande profundidade, o que é impossível com recursos próprios, pois não se alcança a água.

O assentamento Horto Guarani é assessorado pelos técnicos do Instituto de Terras do Estado de São Paulo que é um órgão estatal que deveria atuar sistematicamente na defesa da Reforma Agrária. No caso específico de Pradópolis, esse instituto contribui prestando serviços técnicos aos assentados.

Desde sua criação, o assentamento Horto Guarani ainda enfrenta problemas sérios. Algumas famílias já tiveram a situação regularizada e possuem energia elétrica, enquanto outras famílias ainda vivem em situação precária devido à falta de legalização das terras.

A fim de transpor a história escrita do Horto Guarani em imagem, coletamos algumas fotos que retratam a situação das famílias que ainda vivem no assentamento, dentre elas, os familiares dos alunos que participam desta pesquisa.

As imagens a seguir foram coletadas de reportagens e documentos que retrataram a história do assentamento Horto Guarani desde a sua fundação até os dias atuais. Por elas, é possível o leitor imaginar como é a vida das famílias que vivem nessa localidade.



Fonte: Disponível em Facebook – @Horto Guarani. Acesso em: 15 out. 2021.



Fonte: Disponível em Facebook – @Horto Guarani. Acesso em: 15 out. 2021.



Fonte: Disponível em Facebook – @Horto Guarani. Acesso em: 15 out. 2021.



Fonte: Disponível em Facebook – @Horto Guarani. Acesso em: 15 out. 2021.



Fonte: Disponível em Facebook – @Horto Guarani. Acesso em: 15 out. 2021.



Fonte: Disponível em: www.cbnribeirao.com.br 08/03/2014. Acesso em: 12 set. 2022.

2.6 O perfil dos participantes

Este estudo contou com a participação de uma professora responsável pela disciplina de língua inglesa e, inicialmente, com quatorze alunos do Movimento Sem-Terra matriculados no 9º ano. O estudo foi realizado com este ano específico por dois motivos: primeiro porque, ao longo das conversas com a professora-colaboradora, chegamos à conclusão de que os alunos desta turma eram os que mais apresentavam insatisfação com o ensino de uma nova língua; segundo porque nesse 9º ano havia mais alunos do MST.

Essa turma contava com quatorze alunos do MST e sete alunos da cidade. Ela foi escolhida pelo professor-pesquisador e pela PC porque os aprendentes careciam de uma atenção especial por apresentarem muitos problemas de aprendizagem relacionados à língua estrangeira, os quais serão discutidos ao longo do trabalho. Além disso, não seria possível trabalhar com todas as turmas, pois não haveria tempo suficiente para coletar os dados e analisá-los. Assim, optou-se por trabalhar com uma turma em que a maioria dos alunos vivessem em um assentamento do MST.

Os demais alunos que compõem a turma são da zona urbana e, segundo a PC, não apresentam grandes problemas em relação à aprendizagem de inglês. Portanto, como o foco desta pesquisa é propor uma intervenção que contribua para a prática decolonial e a inserção dos alunos do MST que apresentam dificuldades no processo de aprendizagem da língua inglesa, os alunos cujo perfil não se alinhava aos objetivos da pesquisa não tiveram seus dados como parte do *corpus* da pesquisa.

A escolha se deu também porque os dados produzidos pelos alunos selecionados para compor este *corpus* trouxeram respostas mais completas e com informações importantes que vão ao encontro do objetivo deste estudo. No decorrer da pesquisa, dois alunos abandonaram a escola e não tivemos mais informações sobre eles; outros dois desistiram de participar da pesquisa porque não queriam responder aos questionários e às entrevistas. Logo, ficou definido que os participantes envolvidos neste estudo seriam uma professora e dez alunos, denominados como professora-colaboradora e alunos-participantes. Os alunos foram nomeados com os seguintes pseudônimos: Rian, Thiago, Sofia, Davi, Jonas, Daniel, Carlos, Carla, Luís e Paulo. Essa nomenclatura é para garantir aos participantes o anonimato e o sigilo das informações de acordo com os preceitos éticos que regem esta pesquisa.

A partir da definição dos participantes da pesquisa, a seguir apresentaremos uma breve descrição do perfil de cada participante da pesquisa a fim de que o leitor os conheça mais profundamente.

2.6.1 A constituição histórica do professor-pesquisador

Antes de iniciar o relato sobre minha carreira profissional, apresento-me como um homem branco, de 42 anos, casado, com descendência espanhola, de classe média.

Nasci em uma cidade do interior paulista e nela morei até meus 35 anos. Essa cidade é a mesma em que fiz a educação básica e me efetivei como professor de inglês e português há dezoito anos.

Atualmente, resido na cidade de Ribeirão Preto, localizada a 60 km de minha cidade natal. Hoje, a cidade em que passei a infância, a adolescência e parte da vida adulta é o meu local de trabalho e o lugar onde residem meus familiares.

A escola em que trabalho há muito tempo tornou-se um ambiente importante no cenário da pesquisa, pois é nesse contexto que estão os personagens principais desta pesquisa.

A minha vida escolar, a partir do ensino fundamental, aconteceu na escola em que trabalho atualmente. Após dois anos da conclusão do ensino médio, ingressei na universidade para cursar Letras. A escolha não foi apressada, entrei no curso aos vinte anos com a certeza do que queria fazer, mesmo não sabendo o que iria encontrar no curso. O desejo de ser professor sempre fez parte de mim, lembro-me das minhas brincadeiras na infância e adolescência em que adorava ensinar e brincar de ser professor era uma das minhas brincadeiras favoritas; quem reclamava muito era minha irmã mais nova que era obrigada a ser minha aluna sempre.

Acredito que a busca incessante por informações, a curiosidade, o ímpeto pelo conhecimento mexiam comigo e faziam-me um leitor compulsivo. Passava horas e horas lendo livros, revistas e gibis. Na época, a internet ainda não era algo tão comum, portanto, muito do que tínhamos que fazer na escola era por meio de pesquisas na biblioteca. Além disso, o computador e o celular foram equipamentos que demoraram para chegar na minha vida.

Além da língua portuguesa, a língua inglesa sempre me atraiu, era um idioma que me chamava atenção. Quando assistia algum filme estrangeiro em que a língua oficial era o inglês, sentia-me realizado, gostava de ouvir os diálogos, mesmo que acompanhando com as legendas em português, brincava de tentar adivinhar o que estavam falando. A cultura dos países de língua inglesa sempre me despertou curiosidade e interesse. Até hoje, quando me deparo com o cenário e a cultura de países que falam inglês, tenho o sentimento de que já estive naquele lugar em algum momento. Como leitor e adepto da religião espírita, ousou dizer que a sensação é a de já ter vivido em algum desses lugares em outras vidas.

Esse sentimento de pertencimento a um determinado lugar, me instigava a querer saber mais sobre esses países, sobre a língua em si. Lembro-me de estudar por conta própria, não tive condições de pagar cursos de inglês.

Na cidade onde morava também não havia escolas de idiomas, porém isso não era um obstáculo para mim. Era um aluno assíduo na biblioteca da escola, pegava os livros, tentava ler mesmo com muita dificuldade, as fitas cassetes me acompanhavam, colocava-as no rádio e ouvia os diálogos acompanhando com o livro em mãos. Ficava horas e horas tentando reproduzir aqueles diálogos. Essa era uma das minhas

diversões na adolescência. Por isso, acredito que ser professor já era uma meta de vida desde muito cedo, pois o universo que envolvia a língua portuguesa e a inglesa sempre me despertaram sentimentos bons. Portanto, acredito ter feito a escolha certa, não me vejo fazendo outra coisa. Essa vontade de prosperar me motivou a realizar esta pesquisa e ajudar uma escola pela qual tenho um apreço imenso por fazer parte de minha vida desde a infância como aluno e, há dezoito anos, ser meu local de trabalho.

O meu ímpeto pelo conhecimento me move até hoje, tanto que nunca parei de estudar desde minha graduação. Assim que terminei o curso de Letras em 2005, fui fazer um curso de inglês em uma escola de idiomas porque ainda não me sentia seguro para enfrentar a sala de aula, não queria ser um professor de inglês que não conseguisse me comunicar utilizando a língua. Estudei durante cinco anos em uma escola de idiomas. Após finalizar o curso, fiz várias pós-graduações, dentre elas algumas voltadas para o ensino de português e outras para o inglês.

Em 2013, arrisquei-me a fazer o mestrado na PUC-SP; foi um desafio muito grande enfrentar a estrada de duas a três vezes por semana e ainda ter que trabalhar para arcar com os gastos que não ficavam baratos, nunca tive o privilégio de somente estudar, sempre tive que conciliar meus estudos com o trabalho.

No segundo ano do mestrado, consegui uma bolsa da Capes que permitia estudar e trabalhar. Com isso, a situação ficou um pouco melhor. Terminei meu mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem em 2015. Nos anos seguintes, tentei ingressar em outros programas, mas, por motivos particulares, não consegui dar início ao doutorado. Após cinco anos da conclusão do mestrado e algumas tentativas frustradas, resolvi tentar ingressar no doutorado novamente. Fiz uma boa preparação e prestei o processo seletivo na UFSCAR, fui aprovado e ingressei no programa de pós-graduação em linguística em 2020.

Hoje, estou aqui escrevendo este breve relato de minha vida como uma etapa que precede a finalização do doutorado, lá se foram quatro anos de estudo. E o futuro? Pretendo continuar estudando, pois é isso que me mantém vivo na minha profissão. Esta pesquisa me abriu novos horizontes que podem se desdobrar em novos trabalhos. Quem sabe um pós-doutorado não venha pela frente.

Na sequência, seguem as palavras da professora-colaboradora a fim de descrever o seu perfil profissional ao longo de sua carreira como professora.

2.6.2 Com a palavra, a professora-colaboradora

Tenho 46 anos, nasci na cidade de Guatapar, município localizado no interior de São Paulo e moro nessa cidade até os dias de hoje. Sou uma mulher parda, com descendência italiana, de classe média, divorciada e mãe de uma filha.

Entrei na faculdade em 1995, na cidade de Ribeirão Preto. Decidi cursar Letras por gostar de ler e escrever. A carreira de professora não foi uma escolha por acaso, falta de condições ou falta de opção. Eu sempre quis me tornar professora. Esse desejo acho que surgiu ainda na idade escolar. Quando era aluna, tive uma professora chamada “Cidinha” que me escolheu para ajudá-la com os alunos que tinham mais dificuldade, esse fato foi o início do sonho de ser professora.

Leciono há 26 anos na mesma escola em que estudei na adolescência. Nunca trabalhei em outra cidade, aqui onde moramos e trabalhamos, a cidade  tão pequena que conhecemos a família da maioria dos nossos alunos. Já dei aulas para muitas gerações e isso me orgulha do trajeto que trilhei ao longo de minha vida como professora. Sou efetiva em dois cargos, me efetivei primeiro em português e depois em inglês, trabalho em três períodos na escola, dando aulas de português e inglês, além da tarefa de mãe e do lar que muitas mulheres enfrentam todos os dias.

A minha vida é bastante atribulada, trabalho demais e tenho pouco tempo para me dedicar aos estudos, fiz alguns cursos logo que terminei a graduação. Cursei um ano de inglês em uma escola de idiomas e conclui dois cursos de ps-graduação, um em complementação pedagógica e o outro em direito educacional.

Hoje, muita coisa mudou, percebo que a carreira de professor não é mais tão benquista. Na minha época, os professores eram muito respeitados, eram idolatrados. Essa desvalorização me entristece. Confesso que de uns anos para c, tenho me decepcionado muito com o sistema de ensino, com a omissão dos governos e da família diante dos problemas que enfrentamos na escola diariamente, tenho medo de que a escola pública se transformá no futuro se não for cuidada e amparada no presente. Com tantos problemas, ainda vejo que nós, professores, não desistimos e somos resistentes na luta por melhores condições de ensino e valorização profissional, já vi muitos professores bons desistirem no caminho.

Estamos em um momento de desespero clamando por ajuda para que possamos continuar trabalhando com qualidade. Esse desespero e, ao mesmo tempo, vontade de mudança, foi o que me motivou a participar desta pesquisa em parceira com um

colega de trabalho que sente o que eu sinto. Acreditamos na nossa força como forma de transformar a nossa realidade.

Na sequência, daremos destaque ao perfil do alunos-participantes.

2.6.3 O perfil dos alunos-participantes

Apresentado o perfil profissional da PC, detenhamo-nos a apresentar o perfil socioeconômico e racial dos dez alunos participantes desta pesquisa.

Quadro 2: Perfil socioeconômico e racial dos AP.

Perfil Socioeconômico e Racial dos AP										
	Rian	Davi	Jonas	Carla	Carlos	Luís	Paulo	Sofia	Thiago	Daniel
Idade	14	13	15	14	14	15	14	15	14	14
Raça	Negra	Parda	Negra	Negra	Negra	Negra	Parda	Parda	Negra	Negra
Moradia	Pau a Pique	Alvenaria	Alvenaria	Madeira e lona	Alvenaria	Pau a Pique	Madeira	Pau a Pique	Pau a Pique	Madeira e lona
Membros da família	5	4	3	6	6	4	5	4	7	5
Escolaridade-pai	3º ano	5º ano	9º ano	5º ano	9º ano	5º ano	Analfabeto	3º ano	5º ano	4º ano
Escolaridade-mãe	6º ano	5º ano	7ºano	5º ano	8º ano	5º ano	5º ano	2º ano	6º ano	3º ano
Profissão pai	aposentado	lavrador	aposentado	lavrador	lavrador	carvoeiro	carvoeiro	lavrador	aposentado	aposentado
Profissão mãe	Diarista	Do lar	aposentada	Diarista	Aposentada	Do lar	Do lar	lavradora	Do lar	Do lar
Renda familiar mensal	Até 2 salários-mínimos	Até 1 salário - mínimo	Até 2 salários-mínimos	Até 2 salários-mínimos	Até 2 salários-mínimos	Até 1 salário - mínimo	Até 1 salário-mínimo	Até 1 salário - mínimo	Até 1 salário-mínimo	Até 1 salário-mínimo
Saneamento básico	não	não	não	não	não	não	não	não	não	não
Energia elétrica	sim	não	sim	sim	sim	não	não	não	sim	não
Cursos de Inglês	não	não	não	não	não	não	não	não	não	não

Acreditamos que, por meio da visualização do perfil de cada AP, o leitor consegue compreender melhor a situação de cada aluno que faz parte deste estudo. Com isso, é possível visualizar e se sensibilizar com as necessidades especiais que cada estudante requer durante todo o planejamento de aula do professor. Vale ressaltar que Jonas, Luís e Sofia estão cursando o 9º ano pela segunda vez por terem sido reprovados devido à evasão escolar.

A próxima etapa da descrição da metodologia da pesquisa destina-se à apresentação das fases da coleta de dados por meio dos instrumentos selecionados para essa tarefa.

2.7 Os instrumentos de coleta de dados

Toda pesquisa que envolva seres humanos exige a autorização do Comitê de Ética. Logo, antes de aplicar os instrumentos de coleta de dados, o pesquisador precisa requerer ao participante e ao órgão onde a pesquisa será realizada o consentimento e a autorização para coletar e utilizar os dados.

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFSCar-SP e foi aprovada sob o número 5.557.362. Com isso, a pesquisa segue rigorosamente todos os requisitos exigidos pelo Comitê de Ética para garantir a confiabilidade dos resultados e o anonimato dos participantes. As fases de coleta que compreendem a pesquisa-ação colaborativa estenderam-se de agosto a dezembro de 2022.

Nesta seção, dedicamo-nos a expor as principais características de quatro instrumentos utilizados para a coleta de dados: a entrevista, o questionário, a observação e as notas de campo.

A entrevista é um dos instrumentos mais utilizados para coletar dados em diferentes pesquisas. Esse instrumento permite uma troca muito grande entre pesquisador e participante, uma vez que é dinâmica e se estrutura por meio de um diálogo. O pesquisador pode intervir para discutir ou ampliar um assunto que considere relevante para sua pesquisa. Geralmente, é utilizada para obter dados mais completos que os coletados por meio de questionários e que exigem uma intervenção maior do pesquisador.

Segundo Cunha (2007), as entrevistas assumem três formas: 1) estruturada: quando as perguntas são pré-estabelecidas; 2) semiestruturada: parte de um roteiro pré-estabelecido, mas o pesquisador pode alterá-lo à medida que achar necessário; 3) informal: não há roteiro e nem perguntas pré-estabelecidas, muitas vezes, ocorre casualmente, sem marcação de hora ou local.

Nesta pesquisa, as entrevistas foram realizadas para esclarecer dúvidas decorrentes das respostas aos questionários. Portanto, elas são consideradas

semiestruturadas. Ademais, foram realizadas nas três etapas da PAC, ou seja, na observação preliminar, na intervenção e na avaliação pós-intervenção.

A escolha do instrumento de coleta fará grande diferença na pesquisa, pois muitos ou poucos dados podem dificultar a análise. Por isso, é essencial que o pesquisador determine a metodologia adequada à sua pesquisa e, conseqüentemente, os instrumentos mais adequados à coleta dos dados que ele precisa.

Os instrumentos de coleta também apresentam algumas vantagens e limitações. No caso da entrevista, Cunha (2007) destaca como vantagem a possibilidade de interação entre o entrevistador e o entrevistado. Além disso, é possível administrar o andamento da entrevista e observar outros aspectos não-verbais como, por exemplo, as ações, os gestos, o tom de voz e a expressão corporal do entrevistado. Por outro lado, a autora enfatiza algumas limitações desse instrumento como, por exemplo, longo período de acordo com a quantidade de entrevistados, constrangimento do participante por ter que responder de imediato e disponibilidade do participante, pois, geralmente, as entrevistas são longas.

O questionário também é um instrumento muito utilizado para coletar dados. Dificilmente, uma pesquisa não faz uso desse instrumento para obter informações gerais de um participante e até mesmo dados mais complexos. Concordamos em dizer que é o instrumento mais recorrente em diferentes metodologias de pesquisa.

A estruturação do questionário varia de acordo com os objetivos estabelecidos pelo pesquisador. Seguindo esses objetivos já definidos, o questionário poderá ser organizado com perguntas abertas, fechadas ou relacionadas.

Segundo Cunha (2007), as perguntas fechadas limitam o participante, mas garantem o enquadramento em uma situação; as questões abertas oferecem a possibilidade de obter informações mais profundas; as questões relacionadas permitem uma interrelação com perguntas anteriores, possibilitando adquirir informações que se complementam.

De acordo com Nunan (1995), em perguntas abertas, o participante tem a liberdade para decidir o que e como responder. Com isso, torna-se possível obter dados mais úteis.

Durante toda a estruturação do questionário, é importante estar ciente dos objetivos a serem atingidos. Sendo assim, objetivos de pesquisa, metodologia e instrumentos de coleta devem estar em harmonia. Sobre a organização do

questionário, Ninin, Hawi, Mello e Damianovic (2010) enfatizam que iniciá-lo com as questões mais simples, focando o perfil dos participantes, deixa os participantes mais à vontade para respondê-lo, o que proporciona respostas mais completas e originais.

Em nossa pesquisa, também utilizamos o questionário em todas as etapas da PAC a fim de obtermos informações sobre os problemas de sala de aula, o andamento da intervenção e, posteriormente, sobre os efeitos da intervenção na prática da PC e no comportamento dos AP. Ele foi organizado com perguntas abertas para obtermos respostas mais completas sobre o perfil dos participantes, o contexto e o problema de pesquisa.

Cunha (2007, p. 72) afirma que “os questionários não são fontes limitadas e, em muitos casos, precisam ser complementados por entrevistas”. Eles são aplicados pelo pesquisador com data e local pré-estabelecidos ou podem ser entregues aos participantes e serem devolvidos em outra data combinada por ambos. Quando o pesquisador não estiver presente durante a aplicação, é imprescindível que o questionário tenha um cabeçalho explicativo, contendo todas as instruções necessárias para que o participante consiga respondê-lo da melhor maneira possível. Além disso, é ético deixar claro todos os procedimentos que asseguram o anonimato e a segurança do participante durante todo o processo da pesquisa.

Assim como a entrevista, o questionário também apresenta vantagens e desvantagens. Nesse caso, Cunha (2007) aponta como vantagens a facilidade de enviá-los por e-mail, a abrangência de muitos participantes e a flexibilização no tempo para responder. Dentre as desvantagens, a autora destaca que não há garantia de devolução, não se sabe as circunstâncias em que foi respondido, podendo haver distorção de resultados devido à aplicação por terceiros.

Além dos questionários e das entrevistas, optamos por utilizar também a observação e as notas de campo a fim de analisar o ambiente, o comportamento dos alunos e a prática da professora-colaboradora durante as aulas de língua estrangeira. No ato da coleta de dados, é impossível separar as notas de campo da observação, pois o registro das informações sobre o contexto da pesquisa pode fornecer informações relevantes sobre tudo o que acontece no ambiente investigado.

A observação é um instrumento de coleta que também possui suas limitações e potencialidades. Segundo Lüdke e André (2022, p. 29), “é muito provável que, ao olhar para um mesmo objeto ou situação, duas pessoas enxerguem diferentes coisas.” Além disso, quando o pesquisador observa o objeto de estudo, analisa-o conforme

sua história pessoal. Por isso, para que a observação seja válida e confiável, Lüdke e André (2022) defendem que ela precisa ser muito bem planejada.

Nas abordagens qualitativas, a observação assume um papel muito relevante, sendo, muitas vezes, acompanhada de outros instrumentos de coleta, como é o caso de nossa pesquisa. Sendo assim, após adotá-la como instrumento de coleta, também é necessário definir o grau de envolvimento do pesquisador no contexto de pesquisa por meio da observação. Por isso, Lüdke e André (2022) defendem que existem diversos graus de observação durante a coleta de dados, o participante assume posturas diferentes de acordo com o objetivo do estudo. Isso implica o fato de o pesquisador assumir o papel de participante total, participante como observador, observador como participante ou observador total. Em nossa pesquisa, assumi o papel de observador total nas etapas de observação e de participante total na fase de intervenção.

A partir da observação, o pesquisador precisa decidir como as informações observadas serão registradas. Esse é o momento de adotar um instrumento que seja eficiente para o registro dos momentos observados ao longo da pesquisa. Para Bogdan e Biklen (1994), as anotações devem incluir tudo o que acontece no ambiente observado, descrevendo a organização do espaço, as roupas dos alunos, do professor, as conversas, as atividades etc. Além disso, o observador pode registrar reflexões e impressões sobre os acontecimentos durante a aula. Essa forma de registro é o que os autores chamam de notas de campo, isto é, “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 150).

As notas de campo assumem um papel muito importante durante a coleta de dados. Para Bogdan e Biklen, esse instrumento é constituído por dois tipos de materiais:

O primeiro é descritivo, em que a preocupação é a de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, ações e conversas observadas. O outro é reflexivo - a parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações (Bogdan; Biklen, 1994, p. 152).

Diante deste instrumento de coleta, o pesquisador assume um papel importante no momento dos registros dos fatos, pois deve estar atento a tudo o que acontece no contexto analisado. Segundo Bogdan e Biklen (1994), o registro descritivo deve

contemplar o aspecto físico dos sujeitos, a reconstrução dos diálogos, a descrição do espaço físico, o relato de fatos particulares, a descrição de atividades e o comportamento do observador. A parte reflexiva das notas de campo é destinada ao registro das impressões do observador sobre tudo o que acontece no contexto, isto é, palpites, ideias, problemas, sentimentos etc. Desse modo, tudo deve ser considerado durante a observação das aulas e registrado nas notas de campo.

Bogdan e Biklen (1994) defendem que é muito difícil encontrar um equilíbrio entre a parte descritiva e a reflexiva das notas de campo, porém é preciso estar atento para não extrapolar uma parte ou outra no momento da análise.

As notas de campo foram documentos importantes para traçar os novos passos da coleta de dados. Na sequência, com base no material coletado durante a observação das aulas, elaboramos os questionários da professora-colaboradora e dos alunos-participantes. O questionário aplicado foi elaborado com perguntas abertas e semiestruturadas; a entrevista foi utilizada como apoio ao questionário, quando havia dúvidas em relação às respostas.

A aplicação do questionário foi feita para a PC durante as sessões reflexivas e o questionário dos alunos-participantes foi aplicado durante as aulas de inglês. Em todos os momentos de aplicação, estávamos presentes para explicar como funcionavam os questionários e para sanar possíveis dúvidas que poderiam surgir ao longo das respostas.

Os quadros a seguir resumem os momentos em que os questionários e as entrevistas foram aplicados para os AP e para a PC e os objetivos de cada instrumento:

Quadro 3: Aplicação e objetivos dos questionários.

Questionários			
Tipos de Questionário	Aplicação	Objetivos	Modelo
Questionário pré-intervenção com a PC (RQ1)	Sessão reflexiva	Conhecer o perfil da PC e suas impressões sobre os problemas de sala de aula.	Apêndice 1
Questionário pós-intervenção com a PC (RQ2)	Sessão reflexiva	Compreender as impressões da PC sobre as intervenções.	Apêndice 2
Questionário pré-intervenção com os AP (RQ1)	Sala de aula	Conhecer as impressões dos alunos sobre as aulas da PC e o ensino de inglês.	Apêndice 3

Questionário pós-intervenção com os AP (RQ2)	Sala de aula	Compreender as impressões e as perspectivas dos alunos após a intervenção.	Apêndice 4
Questionário Socioeconômico dos AP (QS)	Em casa	Conhecer o perfil social dos alunos e de seus familiares.	Apêndice 5

Quadro 4: Realização e objetivos das entrevistas.

Entrevistas		
Tipos de Entrevista	Aplicação	Objetivos
Entrevista pré-intervenção com a PC (REA1)	Sessão reflexiva	Esclarecer dúvidas sobre as respostas do primeiro questionário.
Entrevista pós-intervenção com a PC (REA3)	Sessão reflexiva	Esclarecer dúvidas sobre as respostas do segundo questionário, bem como dialogar sobre as impressões e perspectivas da PC após as intervenções com ela e com os alunos.
Entrevista pré-intervenção com os AP (REA1)	Sala de aula	Esclarecer dúvidas sobre as respostas do primeiro questionário.
Entrevista durante intervenção com os AP (REA2)	Sala de aula	Compreender as impressões dos alunos durante a execução do projeto para analisar a possibilidade de repensar algumas ações.
Entrevista pós-intervenção com os AP (REA3)	Sala de aula	Esclarecer dúvidas sobre as respostas do segundo questionário, bem como compreender as impressões dos alunos sobre o projeto interventivo, além de suas expectativas futuras.

No ato da aplicação dos questionários, ficou acordado que, caso houvesse dúvidas em relação às respostas, os participantes seriam contatados e haveria entrevistas para sanar as dúvidas pendentes a fim de esclarecermos as informações prestadas por meio do questionário.

Não houve objeção quanto a esse acordo e, sempre que necessário, conversávamos com a PC e com os alunos para esclarecermos as dúvidas. Optamos por utilizar o questionário como instrumento inicial porque os participantes relataram se sentir envergonhados quando propusemos gravar em áudio as entrevistas. Assim, decidimos utilizar o questionário como recurso inicial e a entrevista gravada foi utilizada como complemento para o esclarecimento das dúvidas em relação às respostas dos questionários. Segundo os participantes, esse formato de coleta

deixava-os menos envergonhados, pois as gravações dos áudios deixavam-nos mais inibidos e exigiam respostas mais imediatas.

Cunha (2007) enfatiza que o pesquisador é o maior responsável por todo o percurso da pesquisa. Por isso, antes de adotar qualquer procedimento, deve conhecer suas potencialidades e limitações para garantir a validade e a confiabilidade da pesquisa.

A variedade de instrumentos de coleta e métodos de pesquisa, muitas vezes, confunde o pesquisador diante das particularidades e eficiência de cada um deles. Portanto, independentemente da metodologia e dos instrumentos escolhidos, é primordial que os preceitos éticos sejam seguidos, os métodos sejam explicitados e os participantes sejam assegurados quanto ao anonimato.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, foram incluídos instrumentos típicos do paradigma qualitativo como, por exemplo, questionários aplicados a todos os participantes da pesquisa, entrevistas com a PC, observação e notas de campo realizadas durante o acompanhamento presencial das aulas ministradas pela professora-colaboradora e observadas pelo professor-pesquisador.

A fim de obter respaldo teórico para elaborar e organizar os instrumentos de coleta de dados, apoiamo-nos na visão de Denzin e Lincoln (1998), Gillham (2000), Liberali et al. (2003), Ninin et al. (2005), Nunan (1995), Zabalza (2004), Bogdan e Biklen (1994), Lüdke e André (2022), dentre outros.

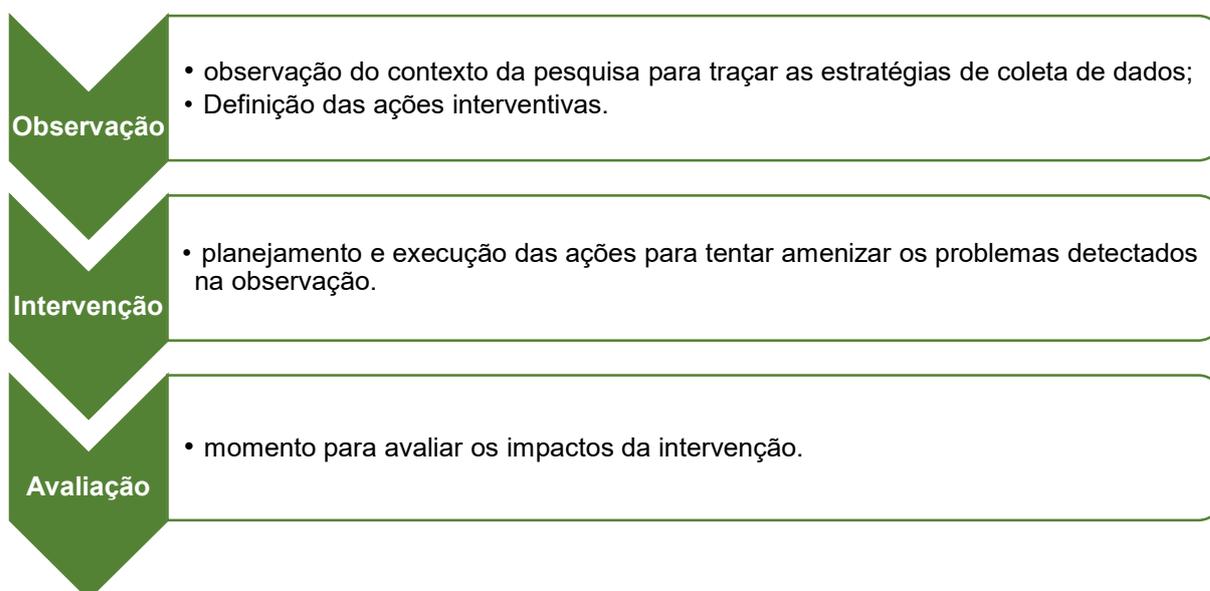
Até o momento, discorremos sobre a natureza de nossa pesquisa, os perfis dos participantes e os instrumentos utilizados para coletar os dados. A partir da próxima seção, pretendemos descrever detalhadamente o caminho percorrido para coletar as informações que julgamos necessárias para tornar esta pesquisa confiável e válida. Convidamos, então, o leitor a continuar conosco para conhecer como ocorreu a aproximação entre o pesquisador e os participantes e o engajamento de todos os envolvidos na execução desta pesquisa.

2.8 A descrição do estudo

A escolha de um método de pesquisa que sustente a organização do trabalho é uma tarefa importante e está intimamente relacionada aos objetivos da pesquisa. A partir dos objetivos, da escolha do contexto, dos participantes e dos instrumentos de coleta de dados, dedicamo-nos a descrever como ocorreu o processo metodológico

deste estudo, partindo do primeiro contato com os participantes até a organização da coleta de dados. Além de descrever as etapas da PAC (a observação preliminar, a intervenção e a avaliação pós-intervenção), conforme apresentado na figura a seguir.

Figura 2: Etapas da PAC.



Como citado anteriormente, a pesquisa ocorreu em uma escola pública municipal que conta com aproximadamente 420 alunos distribuídos entre os períodos matutino, vespertino e noturno. O contato com os participantes se fez de maneira cordial e de fácil acesso desde o início até o fim da coleta de dados. Essa cordialidade entre pesquisador, PC e AP se deu porque trabalho na escola em que a pesquisa é realizada. Portanto, conheço muito bem os alunos e a professora que são participantes desta pesquisa.

Antes da aplicação dos questionários e da realização das entrevistas, explicamos aos alunos o propósito do trabalho e os preceitos éticos que o regiam, além de esclarecermos como a pesquisa aconteceria ao longo de toda a coleta de informações. Os quatorze alunos do MST concordaram em participar da pesquisa e seus responsáveis também autorizaram a coleta de dados, conforme documento apresentado ao CEP, porém, para a análise dos dados, foram utilizadas somente as informações de dez alunos-participantes pelos motivos que já mencionamos na seção sobre o perfil dos participantes.

Para definir os dados selecionados, levamos em consideração as notas de campo do professor-pesquisador, as entrevistas e os questionários, selecionando as

informações de alunos que requeriam uma atenção maior por apresentarem problemas de aprendizagem da língua inglesa devido às diferenças sociais, culturais e locais. Fizemos, então, um recorte dos dados, focando, principalmente, nos indícios que evidenciavam as causas e consequências para um ensino-aprendizagem que não favorecia os alunos do MST, excluindo-os do processo de aprendizagem da língua-alvo e mantendo-os à margem quando se tratava da aprendizagem de uma língua estrangeira.

Na primeira etapa de observação das aulas, optei por adotar a postura de um observador total. De acordo com Lüdke e André: “o observador total é aquele em que o pesquisador não interage com o grupo observado [...] pode estar na presença do grupo sem estabelecer relações interpessoais” (Lüdke; André, 2022, p. 34). Essa escolha se deu porque, durante a primeira etapa da coleta, o objetivo era observar as aulas sem interagir com a turma e com a professora-colaboradora, pois não queríamos que a conduta de ambos fosse modificada pela presença do pesquisador; caso contrário, correríamos o risco de influenciar o comportamento dos participantes, mascarando os problemas que ocorriam na rotina das aulas.

A observação das aulas aconteceu em datas e horários pré-estabelecidos para garantir que a PC pudesse se organizar.

As etapas que correspondem a esse período estão descritas no cronograma a seguir.

Quadro 5: Cronograma de observação das aulas.

Observação das aulas		
Datas	Hora-aula	Conteúdos
09-08	2 aulas	Modal Verbs/Reflexive Pronouns
16-08	2 aulas	Atividades sobre Modal Verbs
23-08	2 aulas	Reading: Text - Equal Rights
30-08	2 aulas	Vocabulary Study – Equal Rights
06-09	2 aulas	Living with differences/ First Conditional
13-09	2 aulas	Reading – Uso da First Conditional
20-09	2 aulas	Listening – Uso da First Conditional (Song)
27-09	2 aulas	Advertising – Living with Differences
04-10	2 aulas	Presentation – Advertising campaign

As aulas foram observadas entre os meses de agosto e outubro de 2022, totalizando dezoito sessões, com a carga horária total de 18 horas. As observações renderam subsídios para a preparação dos questionários e das entrevistas para a PC e para os AP.

Posteriormente, após aplicar os questionários e realizar as entrevistas com base nas observações das aulas, planejamos como seriam as intervenções para tratar dos problemas identificados nos dados.

Para a professora-colaboradora, foram sugeridas sessões reflexivas que ocorreram no HTPC. Todos os momentos de reflexão, respostas a questionários, diálogos sobre as aulas e a leitura de textos eram realizados em HTPC, pois a PC não disponibilizava de outros horários para a realização das etapas da pesquisa, uma vez que ela atua como professora de inglês e português nos períodos matutino, vespertino e noturno.

O quadro a seguir apresenta as datas em que ocorreram as intervenções.

Quadro 6: Período de intervenção.

Período de Intervenção com a PC e com os AP	
Datas	Atividades
11-10	Sessões reflexivas com a PC e projeto interventivo com os AP.
18-10	
25-10	
01-11	
08-11	
22-11	Sessões reflexivas com a PC.
29-11	Sessões reflexivas com a PC.

As intervenções com a PC e com os AP aconteceram no mesmo período, elas foram realizadas entre outubro e novembro de 2022, porém, com a PC, as sessões reflexivas totalizaram 28 horas de trabalho e, com os AP, o projeto interventivo totalizou 10 horas porque, nas duas últimas aulas de novembro, os alunos foram submetidos a uma avaliação da Secretaria Municipal de Educação.

Nessa etapa da PAC, deixei de ter a posição de observador total assumida durante a fase inicial das observações das aulas e passei a assumir a postura de

participante total cujo papel, segundo Lüdke e André (2022), consiste na revelação da identidade e dos objetivos do pesquisador desde o início, focando em obter uma gama de informações a partir da cooperação do grupo. Essa postura foi necessária porque participei de todos os processos de intervenção com a PC e com os AP.

Como mencionado anteriormente, o trabalho com a PC foi realizado em HTPC, por meio de sessões reflexivas. Nesta pesquisa, a sessão reflexiva é entendida da maneira como propõem Liberali, Magalhães e Romero, ou seja: “espaços colaborativos para que os professores conversem e negociem suas agendas para análise e interpretação de ações de sala de aula” (Liberali et al., 2003, p. 119).

De acordo com Gitlin et al. (1984), essa estratégia objetiva “auxiliar os educadores a analisarem a relação entre seus objetivos e suas práticas para então poderem repensar e modificar seus objetivos de forma mais individualizada e personalizada” (Gitlin et al., 1984 *apud* Liberali et al., 2003, p. 119).

Nos momentos de reflexão, os professores se sentem mais acolhidos e menos resistentes para exporem suas angústias e opiniões, deixando a resistência de lado para repensarem novas propostas de acordo com a realidade dos alunos. Isso se dá porque eles contam com o apoio de outros professores e de um tutor que conduz as sessões a fim de discutir os problemas e propor a reconstrução.

A coleta de dados com os alunos aconteceu durante as aulas de inglês da professora-colaboradora. Os instrumentos de coleta foram aplicados *in loco* porque eles não tinham condições de acessar a internet para responder os questionários e participar das entrevistas. Apenas o questionário socioeconômico foi levado para casa para que eles pudessem consultar os pais para respondê-lo. A intervenção com os AP foi organizada nas sessões reflexivas e definiu-se que seria realizado um projeto interventivo. Essa etapa está mais bem detalhada na seção sobre a análise dos dados.

A intervenção foi uma etapa que colocou os envolvidos no projeto em constante colaboração. Todos os participantes foram responsáveis pela execução do trabalho. Durante a intervenção, foi possível notar a dedicação dos alunos e da professora-colaboradora a fim de que o projeto fosse concluído com sucesso e atingisse os objetivos almejados no plano de aula.

A etapa seguinte à intervenção foi a avaliação dos impactos das intervenções. Para isso, realizamos uma nova coleta de dados por meio de questionários e entrevistas para refletirmos se houve mudanças no trabalho da PC e no comportamento dos AP.

O quadro a seguir mostra em que período se deu a avaliação da intervenção.

Quadro 7: Avaliação pós-intervenção.

Datas	Avaliação pós-intervenção
22-11	Observação das aulas
29-11	Observação das aulas
06-12	Observação das aulas e questionário para os AP
	Questionário para a PC em HTPC
13-12	Observação das aulas e entrevista com os AP
	Entrevista com a PC em HTPC

Nesta seção, o objetivo foi detalhar os caminhos percorridos para a realização da pesquisa, focando, principalmente, nas etapas que correspondem à pesquisa-ação colaborativa. Os impactos da intervenção serão discutidos no capítulo de apresentação e análise dos dados.

O próximo tópico que discutiremos será o procedimento de análise de dados.

2.9 Os procedimentos de análise de dados

Todos os elementos levantados pela pesquisa-ação colaborativa foram responsáveis por trazer à tona subsídios que nos fizeram refletir sobre as perguntas de pesquisa que nortearam este estudo. Nas palavras de Lüdke e André (2022), esta é a fase em que o pesquisador já tem uma ideia das teorias mais assertivas para amparar a discussão analítica que sustenta a análise dos dados e a apresentação dos resultados.

Os dados da observação, das notas de campo, das entrevistas e dos questionários foram submetidos a uma análise para encontrarmos os motivos que interferiam na prática de ensino da PC e, conseqüentemente, comprometiam o interesse dos AP nas aulas de língua estrangeira.

Nessa análise inicial, chegamos à conclusão de que algumas situações-problema apareciam recorrentemente nos depoimentos da PC e dos AP. Ademais, elas eram responsáveis pela conduta dos alunos durante as aulas de inglês e pela postura da PC. Logo, agrupamos essas situações-problema em categorias

temáticas denominadas nesta pesquisa como BNCC, prática docente, ambiente escolar e exclusão. Além disso, foi possível estabelecer conexões entre as limitações que precisavam ser superadas e as potencialidades que deveriam ser instigadas para promover uma prática decolonial de ensino-aprendizagem de inglês.

As categorias temáticas foram o ponto de partida para a análise dos dados. A partir delas, propusemos as sessões reflexivas com a PC e, como resultado da formação crítico-reflexiva, chegamos à proposta do projeto interventivo para ser realizado com os AP.

O resultado da pesquisa é apresentado no próximo capítulo dedicado à apresentação e análise dos dados, bem como às respostas das perguntas de pesquisa.

“ESCUTAR A NÓS MESMOS OUVINDO O OUTRO”

Uma epistemologia do Sul assenta em três orientações:

Aprender que existe o Sul;

Aprender a ir para o Sul;

Aprender a partir do Sul e com o Sul.

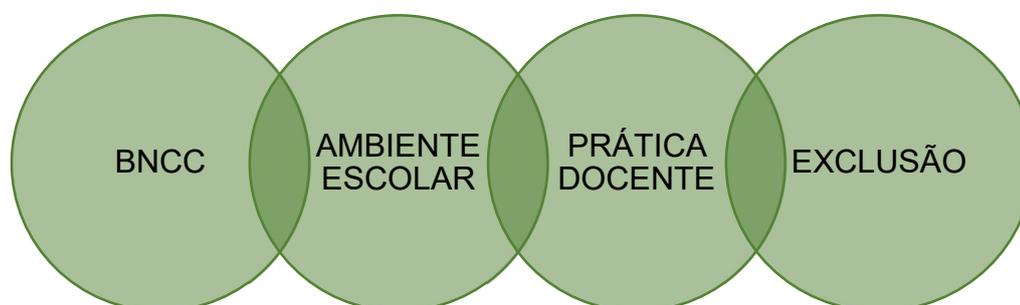
Boaventura de Sousa Santos

Este capítulo destina-se à apresentação e discussão dos resultados obtidos após a análise dos dados coletados durante o segundo semestre de 2022.

A análise concentrou-se na busca por respostas às seguintes perguntas de pesquisa: 1) O que ocasiona o insucesso dos alunos no que se refere ao ensino-aprendizagem de inglês no contexto da pesquisa?; 2) Como a formação crítico-reflexiva pode contribuir para uma prática decolonial no que concerne ao ensino de inglês para alunos do MST?; 3) Como a professora de inglês pode agir para que os alunos em situação de marginalização não sejam injustiçados perante as situações de ensino?

A apresentação dos resultados foi realizada com base em quatro fatores oriundos das informações analisadas e predominantes nos dados coletados durante as etapas da pesquisa. Assim, decidimos organizar a análise a partir deles, dispondo-os na figura a seguir, pois os dilemas na sala de aula surgem e agravam-se a partir desses fatores, denominados, nesta pesquisa, como categorias temáticas.

Figura 3: Categorias temáticas.



Fonte: Elaborado pelo autor.

A partir dessas categorias temáticas, buscamos apoio nas teorias acerca da formação crítico-reflexiva, justiça social no ensino de línguas e decolonialidade para refletir sobre os problemas recorrentes na sala de aula.

Com base nessas teorias, apresentamos nesta tese uma trajetória que visou à inclusão e o ensino crítico. Portanto, defendemos que a formação crítico-reflexiva é um caminho para promover uma educação crítica e decolonial, uma vez que, segundo Walsh (2016), a consciência decolonial é um processo que não se finda.

A seguir, apresentamos os resultados desta pesquisa e tecemos, também, uma discussão acerca de todas as indagações levantadas e justificadas anteriormente.

3.1 O retrato das situações-problema: um diagnóstico do contexto da pesquisa

3.1.1 “A BNCC nos limita”: pedagogia da liberdade ou do oprimido?

Ao longo de nossas conversas com a PC, notamos uma grande insatisfação com a BNCC e o material didático utilizado nas aulas.

Como já foi dito aqui, o material adotado para as aulas é o livro “Way to English”, da Editora Ática. Segundo a PC, esse não foi o livro escolhido como primeira opção no PNLD de 2020. Por isso, não supre as necessidades dos alunos por estar distante do contexto deles, conforme destaca a professora na fala¹⁷ que segue:

PC: não fiquei feliz com esse livro. Ele foge da realidade dos alunos e tem um vocabulário muito difícil. Os alunos não acompanham o conteúdo dele. A BNCC limita nosso trabalho porque temos que seguir os padrões estabelecidos por quem não conhece a turma que damos aula. (RQ1; 04/10/22)

É importante destacar que a escolha dos livros didáticos por meio do PNLD é um momento em que percebo a manifestação da colonialidade do saber. Isso ocorre porque, entre os professores de inglês, é muito comum a predileção por coleções que insistem em destacar que foram baseadas em métodos de editoras estrangeiras, principalmente, da Europa e dos Estados Unidos.

Como faço parte da equipe que escolhe os livros, sempre questiono os professores de inglês sobre essa obsessão por materiais estrangeiros de ensino de línguas. Eles nunca me deram uma resposta mais profunda, sempre me dizem que acreditam que os materiais são melhores porque foram produzidos por pessoas que têm a língua inglesa como língua materna, ou seja, conhecem bem o inglês para produzir um material de ensino de línguas.

¹⁷ Todas as falas dos participantes foram transcritas literalmente.

Observamos claramente a valorização de materiais e produtos estrangeiros como sendo melhores que os produzidos no Brasil ou em outro país que não seja europeu ou norte-americano. Ainda há uma predileção por livros importados de ensino de línguas, tanto que, quando algum faz parte do PNLD, logo é escolhido pela maioria dos professores como primeira opção.

A discussão sobre o livro didático nos remete a um documento importante a ser considerado pelo professor, a BNCC, adotada como um referencial nacional obrigatório para a elaboração de currículos escolares.

O documento destaca a importância do ensino de inglês para o desenvolvimento da criticidade e o exercício pleno da cidadania, porém até que ponto a BNCC colabora para que isso se torne realidade?

Diante dessa questão, é relevante destacar a fala da PC:

PC: somos obrigados a seguir a BNCC. Se não seguimos, somos cobrados pela coordenação e direção. (RQ1; 04/10/22)

A obrigatoriedade da BNCC na Educação Básica é um fator que causa desconforto entre os profissionais. A diferença da BNCC para o PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) e as DCN (Diretrizes Curriculares Nacionais) está no caráter normativo do documento. Enquanto os PCN e as DCN possuíam um viés sugestivo, a BNCC possui um perfil normativo, embora mencione flexibilidade de acordo com as particularidades regionais.

Conforme o documento esclarece:

um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2017, p. 7).

O perfil normativo da BNCC impõe os conhecimentos básicos aos quais o estudante brasileiro deve ter acesso ao longo de sua jornada escolar, por meio de competências e habilidades distribuídas em eixos formativos.

No contexto de ensino em que esta pesquisa foi realizada, a PC menciona que a BNCC possui mais limites que potencialidades.

Duboc (2018) aponta a questão da hierarquização e linearidade dos conteúdos nos quadros que organizam os temas que serão trabalhados em cada ano escolar. Esse é um dos pontos mencionados pela PC também:

PC: a gente tem que montar o plano igualzinho os conteúdos da BNCC. Não gosto de colocar os conteúdos nas caixinhas e ir seguindo. Esse modelo pronto prejudica muito meu trabalho. Ainda mais que eu tenho alunos do MST e eles precisam de uma atenção especial. (RQ1; 04/10/22)

A PC acredita que a BNCC é um documento que limita o trabalho do professor principalmente quando a direção escolar assume uma postura inflexível em relação ao cumprimento total do documento. Outro problema citado por ela é a falta de assuntos que rompem com culturas dominantes como, por exemplo, temáticas sobre gênero, raça e desigualdades sociais. Isso não quer dizer que o professor não possa trabalhar essas temáticas, porém, para a PC, a falta de prioridade dada a esses temas pela BNCC não rompe com temáticas propostas por grupos elitizados.

A ausência de temas que colocam no centro os grupos minoritários também é um ponto negativo apontado por Ribas (2018). A autora enfatiza que padronizar os conteúdos como propõe a BNCC resulta em um ensino descontextualizado, elitista e excludente. Com isso, Monte Mór (2012) destaca que a sala de aula como um local que reflete a localidade e a identidade da comunidade tende a se confrontar com a proposta prescritiva e normativa prevista pela BNCC. Sobre isso, Reis e Jorge (2020, p. 52) argumentam que “quando línguas são introduzidas em certas comunidades, elas criam ou acentuam diferenças sociais.”

Provavelmente, diante desses problemas mencionados, os alunos não se veem representados nas temáticas abordadas pelo livro didático, pois ele segue as normas da BNCC cujo perfil normativo colabora para acentuar a desigualdade ao invés de incentivar a inclusão.

Reis e Jorge defendem que ainda existem mecanismos de exclusão por trás de currículos, livros didáticos e práticas de professores. Como podemos notar no excerto seguinte:

Ainda existem forças hegemônicas que controlam o sistema escolar, o planejamento de currículos e a atuação de professores. Certamente observamos uma valorização de certos grupos sociais nos livros didáticos ou a criação de situações de uso da língua inimagináveis para determinadas classes sociais da sociedade brasileira. É preciso voltar a olhar para as realidades regionais, para os conhecimentos que

podem ser produzidos com base nas experiências locais, sem privilegiar determinados segmentos, determinadas línguas, sem nenhuma forma de imperialismo linguístico (Reis; Jorge, 2020, p. 53).

No cotidiano escolar, essas diferenças sociais e culturais aparecem com frequência. Isso se evidencia por meio das falas dos AP:

Rian: não entendo nada desse livro. Acho muito difícil.

Davi: os textos do livro não é interessante, não conheço muita coisa que eles falam.

Jonas: outro dia a gente leu um texto de uma pintura com uns riscos e todo mundo ficou boiando.

Luís: é difícil ler esses textos em inglês, não conheço as palavras, o assunto é complicado tbm.

Thiago: ele tem muita pergunta de lugares que nem sabia que existia. (RQ1; 04/10/22)

A visão dos AP sobre os conteúdos tratados no livro de acordo com a orientação da BNCC reforça uma educação para a colonialidade. De acordo com Queiroz (2020, p. 153), a imposição “rompe com um dos elementos fundamentais para as lutas decoloniais, qual seja, pensar a partir do local.”

A convivência com a PC e o tempo de trabalho no contexto da pesquisa, me faz pensar que a professora tem suas razões para criticar a BNCC, pois ela se sente engessada por ter que cumprir todo o conteúdo estipulado pelo documento e, ao mesmo tempo, é cobrada pelo cumprimento dele e pelo desenvolvimento das competências e habilidades propostas pela BNCC. Porém, não devemos desconsiderar que qualquer documento usado como parâmetro para o ensino nas instituições escolares serve como orientação. Quando, na situação mais rigorosa, for exigido seu cumprimento integral, ainda possuem brechas para se trabalhar de outras maneiras conforme já propôs Duboc (2014).

Os documentos federais, estaduais ou municipais que regem a educação funcionam como parâmetros, porém não é proibido adaptá-lo ou complementá-lo quando o professor julgar necessário para atingir o objetivo da aula. O professor deve estar atento aos momentos para melhor intervir naquilo que o documento propõe, buscando atingir seus alunos de acordo com as particularidades do contexto escolar. Portanto, embora a BNCC traga algumas incoerências como já foi discutido nesta pesquisa, o documento também tem suas potencialidades quando não se torna um manual sagrado e imutável. O problema é quando a flexibilidade não é considerada pela gestão escolar.

A globalização também é vista pelos autores Siqueira (2018) e Carvalho e Lourenço (2018) como um fator que contribui para uma educação colonial. Isso se justifica porque, na BNCC, a globalização é vista como um fenômeno inclusivo, ou seja, destaca-se somente o seu lado positivo, mas ela também apresenta limitações que acentuam a valorização de padrões hegemônicos. A grande maioria das escolas públicas não possui acesso ao mundo globalizado como preconiza o documento oficial. Portanto, dizer que a globalização trouxe avanços importantes é inegável, todavia, ao mesmo tempo, também acentuou a desigualdade social.

Em especial, no contexto da pesquisa, o acesso à tecnologia, por exemplo, é algo muito distante quando depende dos alunos, pois eles não dispõem de instrumentos para se inserirem no mundo globalizado. Os momentos em que os alunos têm acesso aos recursos tecnológicos acontecem na escola, mas é uma rotina precária.

A PC e os AP têm em mente que, ao aprender a língua inglesa, podem ser inseridos em uma sociedade globalizada, porém, segundo Monte Mór (2012), essa visão sobre a globalização é totalmente equivocada, uma vez que a globalização não é um fenômeno de via única, isto é, pode incluir ou excluir o indivíduo.

O uso das tecnologias como ferramenta para o ensino-aprendizagem de inglês proposto pela BNCC tendo como justificativa a globalização vem de encontro à real situação do contexto de ensino e à condição social dos alunos, uma vez que a globalização como está proposta na BNCC agrega e inclui, mas, na prática, muitas vezes, exclui e maximiza a desigualdade, como podemos notar nos seguintes depoimentos:

PC: a nossa escola é bastante precária. Nós temos uma biblioteca que é mal utilizada porque está sempre desorganizada, sem recursos, livros muito antigos e não catalogados, nem sabemos onde está localizado os livros que precisamos na prateleira. A sala de informática é utilizada pelo professor de informática e se quisermos usar temos que agendar em horários que está vazia, o que é raro acontecer. O que estamos trabalhando já ficou pra trás quando conseguimos marcar um horário. A sala de vídeo tem uma televisão sem internet e em péssimas condições de uso. O ambiente não é adequado para uma aula divertida e tecnológica. (RQ1; 04/10/22)

Rian: eu não tenho cel, não consigo fazer as atividades de casa que precisa pesquisar coisas.

Davi: aonde moro é muito ruim a net, não pega nem por cristo.

Carla: vixe nunca tive celular, meus pais não compra não tem dinheiro.

Luís: tenho um cel velho que nem funciona bem.

Thiago: só uso o cel pra ligar, não tem net.

Daniel: eu tenho crédito as vezes mais acaba rápido. (RQ1; 04/10/22)

Os depoimentos dos participantes da pesquisa reforçam o que os pesquisadores Monte Mór, Siqueira e Carvalho e Lourenço disseram, ou seja, em alguns casos, a globalização, como exposta pela BNCC, não cumpre o seu papel como fenômeno inclusivo e agregador. É o que podemos notar nas falas da PC e dos AP.

Percebemos que a globalização como preconiza a BNCC é um fenômeno que acentuou a exclusão no contexto da pesquisa em decorrência de dois fatores: primeiro, a falta de recursos na escola; segundo, as condições sociais e econômicas dos AP que não conseguem acompanhar o mundo globalizado explorado por muitas situações de aprendizagem.

Diante desses problemas, alguns objetivos propostos pela BNCC ficam comprometidos como, por exemplo, o desenvolvimento das competências específicas exigidas no ensino fundamental listadas a seguir:

1. Identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho (Brasil, 2017, p. 246).

5. Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável (Brasil, 2017, p. 246).

As diferenças sociais na escola se agravam porque os princípios que regem a BNCC estão muito distantes da realidade dos alunos. A normatividade do documento dificulta ainda mais o trabalho do professor, uma vez que, mesmo sendo flexível, o cumprimento de determinados conteúdos é visto como obrigatório, utilizando instrumentos que, muitas vezes, a escola e os alunos não possuem.

É importante destacar que, embora a BNCC traga a globalização como um fenômeno agregador, a culpa do abismo social criado nesse contexto de pesquisa não é exclusivamente dos parâmetros que regem a educação na atualidade. É preciso mostrar outras razões para que possamos dar os méritos e os deméritos a quem for justo.

O contexto da pesquisa não apresenta características precárias quanto à evolução da tecnologia e à modernização da educação devido à BNCC, mas por

condições políticas. A obrigatoriedade de fomentar as necessidades da instituição escolar é do governante, uma vez que ele é responsável por administrar as verbas públicas que devem ser aplicadas na educação. Portanto, se a escola possui equipamentos precários, uma infraestrutura degradante e a falta de material escolar e formação adequada aos professores não há documento que consiga suprir as necessidades dos alunos.

Desse modo, percebemos que a BNCC leva todo o demérito por um sistema que não elabora políticas públicas eficazes para a educação ou, quando as elaboram, não há fiscalização suficiente para que elas sejam cumpridas. Os documentos que regem a educação são uma pequena parcela diante de um grande sistema federal, estadual e municipal que rege os sistemas de ensino brasileiros.

Na próxima seção, destacaremos o perfil da escola como uma instituição que ainda conserva uma identidade colonial.

3.1.2 “A escola é sempre a mesma”: o ambiente escolar como mecanismo colonizador

A história da instituição escola nos transporta à chegada dos jesuítas ao Brasil. Por volta de 1549, os jesuítas, liderados por Manoel da Nóbrega, chegaram à colônia do Brasil junto com Tomé de Souza, primeiro governador geral de Portugal.

A chegada dos jesuítas ao Brasil não foi um acaso. A principal função era evangelizar, catequizar e converter ao cristianismo os que habitavam aquela terra. O objetivo maior era evitar que o protestantismo se fortalecesse entre a comunidade, causando uma revolta contra a igreja católica.

A revolução provocada pela chegada dos jesuítas ao Brasil ultrapassou o interesse da catequização e propôs “mudanças radicais na cultura indígena brasileira, ou seja, era um projeto de transformação social” (Neto; Maciel, 2008, p. 173). Para isso, implementa-se também o ensino de português e, conseqüentemente, os costumes europeus/coloniais.

A partir da missão de difundir o pensamento cristão, o português e os costumes europeus, a ordem dos jesuítas fundou a primeira escola em Salvador-Bahia em 1549, tendo, futuramente, outras instituições em São Paulo de Piratininga (1554), Porto Alegre e Espírito Santo.

De acordo com Toyshima et al. (2012), a pedagogia proposta pelas escolas jesuíticas baseava-se em um documento chamado *Ratio Studiorum*. Esse documento

era composto por regras que organizavam as ações no processo de ensino-aprendizagem da época. As regras que compunham o documento, segundo Neto e Maciel, obedeciam aos seguintes princípios:

1- a busca da perfeição humana por meio da palavra de Deus e a vontade dos homens; 2- obediência absoluta e sem limites aos superiores; 3- a disciplina severa e rígida; 4- a hierarquia baseada na estrutura militar; 5- a valorização da aptidão pessoal de seus membros (Neto; Maciel, 2008, p. 173).

Os direcionamentos das escolas jesuíticas no Brasil e suas metodologias de ensino nos revelam que a escola se constitui como um instrumento colonizador religioso, político e moral desde a chegada dos jesuítas ao Brasil.

Pensando na instituição escola do século XVI, podemos visualizar como esse perfil de escola ainda assombra o modelo de escola atual. Nesse ponto, chamamos a atenção para o ambiente escolar em que esta pesquisa foi realizada.

Muito do que somos é fruto de nossas experiências como sujeitos em constante transformação. Bakhtin (1996) já dizia que o indivíduo se constitui a partir da relação com outros sujeitos e com o meio onde vive. Logo, não é difícil perceber que muitas situações que presenciamos no espaço escolar são decorrentes de comportamentos, ideologias e costumes herdados de gerações passadas. O professor, muitas vezes, reproduz aquilo que vivenciou como aluno, seja na Educação Básica ou no Ensino Superior.

Durante as observações das aulas, tive a oportunidade de acompanhar como a sala de aula da PC era organizada e como os alunos e a professora se comportavam naquele ambiente.

Bogdan e Biklen (1994) orientam que, durante as observações, o pesquisador precisa estar atento a tudo o que acontece no ambiente, desde as vestimentas dos alunos e professores até o que eles conversam e expressam durante a aula.

Levando em consideração as orientações de Bogdan e Biklen, pude analisar o comportamento de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Por isso, considereei válido descrever sucintamente a aparência dos participantes da pesquisa para que o leitor tenha uma imagem mental dos estudantes.

Os alunos do MST apresentam-se com roupas e sapatos muito parecidos, eles utilizam o uniforme escolar doado pela escola na cor cinza e azul marinho. Alguns vestem shorts, outros calças jeans e a maioria utiliza chinelo. Os poucos alunos que

residem na cidade apresentam-se também com o uniforme escolar e raramente calçam chinelos, estão sempre de sapato ou tênis. Além disso, portam materiais diferentes e acessórios para compor o estilo.

A princípio, essa descrição parece irrelevante, mas, no decorrer das observações, percebemos que há muito preconceito por trás da aparência dos alunos do MST. Isso ocorre porque eles residem na zona rural, em acampamentos e deixam as moradias por volta de duas horas antes do início das aulas. O transporte que traz os alunos para a escola não está em boas condições e, mesmo com a limpeza semanal, sempre está empoeirado e danificado. Muitas vezes, esses alunos acabam sendo ridicularizados pelos demais colegas da sala por chegarem sujos à escola. Quando isso ocorre, a professora sempre faz intervenções com o intuito de conscientizá-los, mas acreditamos que esse preconceito social é uma temática que deveria ser aprofundada na aula a fim de conscientizar os alunos sobre as diferenças sociais.

A situação exposta demonstra como a colonialidade do ser atravessa o universo desses alunos que são ridicularizados diante da situação que eles têm que passar todos os dias. Somado a isso, ainda existem as piadas, o isolamento e o preconceito racial e social que se esconde nas entrelinhas da sala de aula.

Ao longo de nossa experiência como professores, percebemos que o racismo, a discriminação social foram se naturalizando por parte de alguns alunos a ponto de as vítimas se conformarem com os rótulos que lhes são impostos. É como se a posição que os colonizadores lhe impuseram fossem reafirmadas e enfatizadas.

Esse assunto poderia ter sido mais explorado pela professora, uma vez que, durante as observações das aulas, o tema abordado nas unidades do livro e trabalhado nas aulas foi a igualdade de direitos, porém a discussão ficou restrita apenas à leitura e aos estudos gramaticais. Essa poderia ser uma brecha para problematizar a questão dos direitos humanos e abordar os problemas que ocorrem na sala de aula.

Levamos esse problema para discutir nas sessões reflexivas e sugerimos à PC explorar melhor os temas das unidades por meio de debates, seminários e projetos, não limitando os temas apenas ao estudo das estruturas gramaticais, pois as temáticas sobre raça, desigualdades e gênero são corriqueiras nas aulas, porém pouco discutidas. A professora aceitou a sugestão de imediato e disse que tentaria

propor atividades que explorassem mais as temáticas do livro, relacionando-as às situações de sala de aula.

Nas discussões realizadas nas sessões reflexivas, chegamos à conclusão de que o problema quanto ao transporte dos alunos seja um entrave mais amplo que poderia ser amenizado caso tivesse um olhar mais cuidadoso para as crianças que vêm da zona rural.

A dificuldade começa com a precariedade do transporte público oferecido e a falta de estrutura da escola para receber esses alunos. O fato já foi relatado em reportagem jornalística várias vezes, mas sem resultado. É um problema recorrente que afeta a integridade física dos alunos devido às condições do transporte e, também, a integridade psicológica, pois são vítimas de preconceito por chegarem à escola sujos. Há uma necessidade urgente de criar programas internos e políticas públicas que discutam essas questões e promovam soluções diante desse problema que afeta a vida dos alunos.

A sala de aula era organizada nos moldes das escolas tradicionais, ou seja, carteiras enfileiradas, o professor à frente da sala como o detentor do conhecimento e os alunos sentados como sujeitos pacientes no processo educativo. A disposição das carteiras permaneceu a mesma em todas as aulas observadas. Durante o período de observação, não houve mudança na rotina da sala.

Em um artigo intitulado “Nós de Colonialidade e formação docente”, Pessoa (2022) destaca que um dos nós que precisa ser desatado é pensar a escola como um espaço que enfatiza e propaga práticas coloniais. Isso é decorrência, muitas vezes, do perfil conservador da escola herdado dos modelos dos séculos passados por acreditarem que a escola é um espaço que deve ensinar por meio da autoridade.

Um terceiro nó que, como formadoras/es de professoras/es, devemos desatar é o modelo de escola que existe hoje, materializado em salas de aula nas quais uma professora ou um professor se posiciona à frente, tendo o quadro negro (ou digital) sob seu domínio, e alunas(os) sentadas(os) em carteiras em fila, configuração que determina o lugar do conhecimento e o lugar da ignorância (Pessoa, 2022, p. 277-278).

O exemplo dado por Pessoa é exatamente o que acontece no contexto da pesquisa. É um retrato da educação que determina o lugar do conhecimento e o da ignorância, ou seja, essa maneira como o ambiente é organizado configura-se, para Pessoa, como um espaço colonial. Segundo a autora, precisamos começar a

desenvolver a prática decolonial a partir do lugar onde atuamos como professores, ou seja, “transformar essa sala de aula de configuração colonizadora em um espaço dialógico” (Pessoa, 2022, p. 278). Para que isso seja possível, sugerimos que a professora comece a organizar as carteiras em círculo, negocie o currículo com os alunos e discuta as questões sociais que aparecem agressivamente na sala de aula.

No contexto da pesquisa, a organização da sala de aula dessa maneira se justifica, segundo a PC, porque é a preferência da maioria dos professores. Portanto, para não ter que mudar a sala toda aula, ela opta por manter as carteiras enfileiradas. Essa justificativa, fica clara na fala da PC quando questionada sobre esse problema:

PC: o máximo que eu faço é fazer alguns grupos às vezes para trabalho, mas eles fazem muita bagunça e sempre evito mudar o ambiente para não gerar confusão. Os professores também gostam mais da sala assim, então não mudo. (RQ1; 04/10/22)

Além dessa organização sistemática das salas, outra conduta que nos chamou a atenção foi a elaboração de um “mapa da sala”. Esse mapa consiste em colocar o aluno sentado em um lugar específico e ele não pode trocar de carteira. Esse mapa é elaborado, colocado na sala pelo professor conselheiro¹⁸ da turma e todos os professores devem segui-lo.

A justificativa para o mapa é evitar que os alunos conversem demais com os colegas que possuem mais intimidade. Por isso, um dos critérios da seleção do lugar é posicionar o aluno próximo de quem ele tem menos intimidade para evitar a conversa excessiva. Com isso, o desejo do aluno é reprimido e ele não pode escolher se sentar onde se sente mais à vontade. Essa postura imposta pelo mapa da sala enfatiza o perfil subserviente dos alunos, uma vez que a vontade deles não é respeitada. Logo, a imagem que temos da sala é um espaço autoritário e nos moldes da educação colonial como previam os jesuítas no século XVI. Vale ressaltar que todas essas decisões são tomadas em reuniões e decididas em votação pelos professores.

Ouvimos a PC e os AP para sabermos como eles se sentem frente à ordem para seguir um mapa para a organização da sala. Os depoimentos revelam:

PC: não sou muito a favor dos mapas. É uma discussão constante e a maioria dos professores gostam, então a gente tem que seguir. (RQ1; 04/10/22)

¹⁸ O professor conselheiro é um gestor responsável pela organização da sala de aula. Ele é escolhido no primeiro planejamento do ano. Todas as turmas possuem um professor conselheiro.

Jonas: é muito chato ficar sentado nesse lugar que o professor coloca.

Carlos: os profes são folgados quer mandar na gente e escolher até aonde é nossa carteira.

Paulo: nois troca de lugar toda vez que muda de aula. O professor chega e manda a gente voltar pro mapa.

Sofia: eu nunca fico no mapa, o profe sai e eu mudo de lugar quero ficar no lugar que eu escolher.

Thiago: chato demais hein isso que eles querem fazer com a gente, eu não gosto desse mapa.

Daniel: já briguei com o profe por causa desse mapa, nois que tem que escolher o lugar pra sentar. (RQ1; 04/10/22)

A posição da escola em relação à maneira como se pretende impor respeito e disciplina é uma conduta autoritária, uma vez que isso não é dialogado com os alunos. As ordens sempre acontecem de forma hierárquica. Mesmo a professora afirmando que não concorda, ela é obrigada a seguir os padrões estabelecidos pela unidade escolar. Nesse contexto, a professora também é colocada em uma posição subalterna pela ditadura da maioria e o aluno é silenciado pela professora em sala como consequência de um pensamento retrogrado e ditatorial. Essa relação hierárquica também é discutida por Freire. Para o autor, “não é falando aos outros de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar” (Freire, 2002, p. 43).

Nos casos supracitados, o oprimido, muitas vezes, também é a professora, pois ela cede aos padrões estabelecidos há muito tempo e passados de geração para geração. Digo isso porque já fui aluno nessa instituição de ensino e sempre houve o mapa de sala para tentar evitar que os alunos conversassem demais durante as aulas. Isso demonstra também o perfil conservador da escola, uma vez que já se passaram muitos anos desde minha formação na escola e ainda conservam padrões antigos de organização e ensino.

Como dito anteriormente, muitas ações dos professores decorrem de vivências e práticas às quais já foram submetidos em algum momento de suas vidas, sejam como alunos ou como professores. Por essa razão, a confiança em métodos e comportamentos que não são benéficos para um ambiente em que devem prevalecer a democracia e a liberdade precisa ser desconstruída por meio da formação contínua dos professores.

Esse também é um ponto crítico na escola, ou seja, não se investe em formação de professores. A última formação de professores foi realizada há mais de quinze anos, depois disso, muitas coisas foram alteradas e nenhuma formação foi proposta.

Como pesquisador e professor do contexto da pesquisa, percebo que a reprodução de comportamentos coloniais se origina de uma formação que privilegiava a autoridade do professor, época em que os alunos apenas ouviam.

Não há uma ação intencional nas atitudes dos professores, o que ocorre é uma reprodução de práticas que eram consideradas eficazes em uma determinada época, porém, atualmente, não fazem sentido nenhum quando pensamos em uma escola democrática que busca formar cidadãos críticos.

Por ser um ambiente que naturalizou determinadas práticas, elas continuam sendo reproduzidas sem que os funcionários da escola percebam que são comportamentos prejudiciais à formação dos alunos e ao trabalho do professor.

Durante nossas trocas em reuniões e até mesmo na sala dos professores, vejo que eles tentam propor situações pensando no bem dos alunos e na organização das aulas, sem notar que algumas práticas dificultam a boa convivência e só aumenta o ambiente hostil na sala de aula.

Sobre esse assunto, é importante enfatizar que uma sala de aula silenciosa em que somente o professor fala e o aluno ouve não significa que está havendo aprendizagem. Os alunos também podem aprender em uma sala barulhenta, com troca de diálogos e ambientes que fujam do padrão.

Até que ponto a prática docente colabora para o desinteresse, a indisciplina e a apatia nas aulas? A seguir, pretendemos discutir como a atuação da PC durante as aulas de inglês repercute nas atitudes dos alunos.

3.1.3 “Não gosto das aulas, é sempre igual”: a prática docente à luz da decolonialidade

A desvalorização da língua inglesa na escola pública se manifesta por diferentes problemas: carga horária mínima, material didático inapropriado, professores leigos e convicções de alunos e professores que propagam mitos como: “não aprende nem português imagine inglês, “só aprende inglês em cursos de idiomas”, dentre outros.

Essa visão equivocada sobre o ensino de inglês na escola pública perpetua a ideia de que a escola não é capaz de ensinar o idioma. Com isso, os alunos nutrem um sentimento de incapacidade, agravando o desinteresse pela aprendizagem da língua-alvo. Moita Lopes (1996) questiona “essa visão de incapacidade total para pensar, sentir e aprender em que tem sido envolvida a criança da escola pública” (Moita Lopes, 1996, p. 67). Para o autor, essa visão equivocada deve ser banida dos

discursos dos professores, uma vez que todos os alunos são capazes de aprender. A não aprendizagem da língua pode estar atrelada a diferentes situações no contexto da escola pública, porém não deve ser justificada pela incapacidade do aluno.

O contexto da pesquisa foi observado durante o período de dois meses, ao longo de dezoito aulas. Nesse tempo, constatamos situações importantes na prática docente que contribuem para responder nossas perguntas de pesquisa. Alguns pontos nos chamaram a atenção e são discutidos nesta seção, pois acentuam práticas de ensino que não colaboram para uma educação de qualidade, democrática e dialógica como o próprio PPP da escola propõe. Dentre eles, estão, por exemplo, o ensino descontextualizado, as avaliações punitivas, o silenciamento dos alunos e dos professores, a falta de diálogo e a valorização do inglês falado pelos europeus e norte-americanos.

Durante as aulas observadas, a PC utilizou o livro “Way to English” (as unidades utilizadas durante as aulas observadas podem ser vistas na seção destinada aos anexos). Todas as aulas se concentravam no livro, a PC seguia rigorosamente as unidades. Segundo ela, os professores precisam cumprir os conteúdos, pois são advertidos caso isso não ocorra.

A exigência por cumprir o conteúdo previsto nos planos de ensino é um problema questionado por Vieira-Abrahão (2004). Segundo a autora, a preocupação com o término dos conteúdos atrapalha o desenvolvimento crítico do professor. Isso ocorre porque o professor passa a ver a linguagem apenas como um sistema linguístico, transferindo essa concepção de língua também para os alunos.

A respeito da postura da professora sobre o cumprimento do conteúdo, é essencial esclarecer que essa conduta acontece com outros professores também. Isso ocorre porque existe uma cultura entre os professores que consiste em acreditar que é importantíssimo terminar todos os conteúdos propostos pela BNCC e, conseqüentemente, pelo plano de aula. A professora sente-se na obrigação de concluir tudo o que foi proposto por ela em seu plano de aula, pois, caso contrário, será cobrada pela gestão e terá que justificar porque não houve o cumprimento do que foi proposto, talvez esse seja o motivo pelo qual os professores acham fundamental concluir todo o conteúdo. Ademais, a secretaria de educação também aplica provas semestralmente para averiguar o que foi trabalhado com os alunos. Essas situações fazem com que a professora se sinta obrigada a dar conta de tudo que ela propôs ao longo do ano.

Com base nas observações das aulas e nas notas de campo, notamos que as aulas seguem um padrão que nos remete à abordagem da gramática e tradução, embora a PC diga que o seu plano de aula é baseado na abordagem comunicativa. A maneira de conduzir as aulas revela que a abordagem que conduz o processo de ensino-aprendizagem prioriza o ensino de regras gramaticais e a aprendizagem de vocabulário por meio de atividades de tradução e memorização.

A PC propõe as atividades do livro seguindo as unidades que se dividem em: *warming up, reading comprehension (before reading, reading for general comprehension, reading for detailed comprehension, reading for critical thinking), vocabulary study, language in use, listening and speaking, writing e looking for ahead.*

Os alunos recebem o livro e acompanham a leitura e a explicação da PC. A aula é conduzida em português. O uso da língua inglesa na comunicação entre a professora e o aluno é bem restrito, somente o básico como, por exemplo, cumprimentos e comandos.

A PC domina muito bem a língua inglesa. Essa afirmação é baseada em minhas experiências com a professora-colaboradora. A falta de conhecimento sobre a língua não é um problema da PC. Quando indagada sobre o pouco uso do inglês nas aulas, ela argumenta que o uso predominante do idioma não ocorre porque os alunos reclamam quando ela faz a aula somente em inglês.

Nos momentos da aula em que há uso da língua, existem embates entre a professora e os alunos. A professora tenta por diversas vezes conduzir a aula em inglês, porém os alunos são resistentes à língua e evitam falar o idioma.

Questionados sobre esse comportamento resistente, os AP respondem:

Rian: não sei inglês como vou falar.

Davi: não gosto de inglês e não sei falar.

Jonas: não entendo nada.

Carla: eu não falo porque não sei o que tá perguntado e nem sei responder.

Carlos: é difícil entender o inglês, não sei responder.

Luís: não respondo porque não sei falar. (RQ1; 04/10/22)

Ao questionarmos os alunos sobre o fato de não gostarem das aulas de língua inglesa porque não sabem se comunicar na língua-alvo, eles se posicionaram positivamente:

Rian: se eu souber inglês ia ser legal falar.

Davi: nossa seria massa falar outra língua, ia me achar inteligente.

Jonas: seria bom falar inglês.

Carla: acho que não gosto porque não entendo nada daí fica complicado.

Carlos: faz muito tempo que tamo na escola e não aprendemo inglês.

Luís: eu ia querer falar inglês se aprendesse. (RQ2; 06/12/22)

Quando discutimos as respostas dos alunos sobre essa questão, chegamos à conclusão de que os alunos sentem vontade de aprender a língua, porém foram reprimidos ao longo de suas experiências com o idioma. Concordamos que, no momento, eles realmente têm pouco conhecimento sobre a língua, mas o não saber é carregado de traumas que foram contribuindo para que eles se tornassem resistentes ao idioma.

A resistência dos alunos durante as aulas de inglês pode se dar por diferentes razões. Dentre elas, estão os alunos que são “silenciados por fatores sociais, culturais e/ou políticos, tais como raça, classe social, gênero, religião, ideologia, etnia etc.” (Assis-Peterson; Silva, 2009, p. 102). Ainda sobre essa questão, as autoras defendem que “a não participação pode ser vista como fonte de resistência a situações ancestrais de dominação, em especial, na aula de língua estrangeira em que há confronto de culturas” (Assis-Peterson; Silva, 2009, p. 102).

A PC conduz a leitura dos textos e das atividades do livro. Quando terminada a explicação, orienta os alunos para resolverem as atividades. Durante as etapas, há uma grande dificuldade dos alunos, pois eles insistem em dizer que não entendem as atividades. Esse é um processo cansativo, pois a PC precisa traduzir várias vezes os enunciados das atividades para eles tentarem responder; caso contrário, desistem e não fazem. A PC tenta muitas vezes, mas obtém pouco retorno, por isso responde às atividades com os alunos.

Essa prática tornou-se um hábito, pois em todas as aulas observadas esse processo é rotineiro. Embora o livro contemple diversos tópicos como já mencionado, as aulas ficam apenas com foco na tradução e repetição. Assim, acreditamos que, ao longo das aulas de inglês nos anos anteriores, os alunos foram condicionados a esse modelo de aula, ou seja, são totalmente dependentes e submissos ao professor, não demonstrando nenhum senso crítico e independência.

Para confirmar essa afirmação, perguntamos aos AP como eram as aulas nos anos anteriores:

Rian: as aulas era assim também...muito texto...hummm...traduzir...copiar texto...era isso mesmo que lembro.

- Davi:** ixee...eu lembro que não tinha muita coisa diferente...só uma professora que dava umas atividades diferentes, conversava mais no sexto ano.
- Jonas:** não tinha muita coisa diferente...peraf...deixa pensar...hum...tinha bastante texto...usava dicionário pra traduzir...exercício também tinha...só isso.
- Carla:** eu lembro de algumas coisas...mas era bem igual...muito texto...repetia a leitura...traduzia...copiava texto e era assim.
- Carlos:** faz tempo hein...tinha uns jogos que eu gostava em inglês na quinta série...nos outros anos era a mesma professora...fazia a mesma coisa sempre...igual agora.
- Luís:** parece que tudo igual...sempre texto...tinha música também que a gente gostava de ouvir...a tradução nem gostava tanto...só de entender a música em inglês.
- Paulo:** as aulas de inglês parece que só tem tradução...agora não tem nem dicionário na escola. (REA1; 11/10/22)

Além disso, as aulas concentram-se em atividades de *gaps* (preenchimento de lacunas). Segundo a PC, ela apela para essas atividades porque elas não requerem que o aluno saiba o idioma para responder, ou seja, basta aprender a regra gramatical específica para uma determinada atividade para respondê-la.

Um exemplo dessas atividades pode ser visto a seguir:

Exemplo: Complete the sentences using was or were:

- | | |
|--|-----------------------------------|
| A- I _____ in bed all morning. | D- You _____ not here yesterday. |
| B- We _____ very pleased to see you. | E- He _____ very tired yesterday. |
| C- They _____ not very happy together. | F- She _____ a beautiful baby. |

No exemplo supracitado, a professora explica sobre o passado do verbo *to be*, destacando qual verbo se usa depois dos pronomes sujeitos e os alunos completam as frases. Nesse caso, o aluno não precisa compreender as frases, basta olhar com qual pronome a frase se inicia e completá-la com o verbo adequado. É nesse sentido que a professora diz usar as atividades sem que o aluno saiba o idioma. A concepção da PC sobre o ensino de gramática revela o que ela compreende sobre a aprendizagem de uma língua estrangeira. Para a professora-colaboradora, ser fluente ou proficiente em uma língua vai além de dominar a gramática normativa.

Esse modelo de atividade apresentado pela professora não é o ideal quando utilizado como padrão para todas as aulas, porém se justifica porque, ao longo de sua formação como professora, diz que foi o único jeito que ela aprendeu inglês na escola, ou seja, reproduz aquilo que viu em sua formação como professora e viveu como aluna.

Após muitas conversas nas sessões reflexivas, chegamos à conclusão de que as avaliações externas propostas pela secretaria de educação também são responsáveis pela forma de conduzir as aulas da professora.

No caso da língua inglesa, as avaliações mensuram apenas o conhecimento dos alunos quanto à gramática da língua e a interpretação de texto com foco em vocabulário. Por isso, a professora concentra suas aulas em atividades que priorizam os mesmos modelos de atividades exigidas na avaliação externa, ou seja, os alunos são treinados para realizarem um modelo de avaliação que prioriza a gramática e a compreensão textual.

As unidades do livro que orientam o *listening* e o *speaking* não são realizadas utilizando-se os áudios que constam no CD que acompanha o livro, pois a escola não dispõe de equipamento para essa finalidade. A PC tenta reproduzir os diálogos fazendo a leitura integral dos textos. Os AP pouco participam das atividades de *speaking* devido aos fatores que já mencionamos. Quando há uma interação entre professora e aluno é somente para a repetição de frases prontas.

Antes de propor esta pesquisa, pensávamos que os AP não participavam das aulas apenas porque não sabiam falar inglês, porém, no decorrer da observação e intervenção, percebemos que eles também não gostam de participar porque se sentem envergonhados devido à pronúncia e às “falas erradas”.

Muitos alunos são repreendidos pela maneira de falar, são cobrados quanto ao uso da língua materna culta, porém, quando se trata de uma língua estrangeira, se sentem ainda mais tímidos e incapazes de pronunciar palavras que mal conhecem.

A colonialidade da linguagem se manifesta por meio do preconceito linguístico que eles sofrem em relação à língua materna. Portanto, é de se imaginar como se sentem ao tentarem falar uma língua estrangeira que pouco dominam. Segundo eles, não se encaixam nessa língua de “patricinha” e “mauricinho”, por isso não querem participar das aulas.

A organização das aulas e a prática docente contribuem para a indisciplina na sala de aula. Os alunos não participam das aulas e se recusam a realizar as atividades porque dizem que não sabem inglês e têm vergonha de falar em público. Com isso, a PC utiliza-se de uma conduta rigorosa para tentar manter a disciplina, ou seja, a PC não ouve as reclamações dos alunos, não há diálogo que vise a uma autoavaliação em relação às aulas. Essa postura reforça o que Freire (2002) chama de educação

bancária onde o aluno não passa de mero receptor das informações “transmitidas” pelo professor.

Nos questionários e entrevistas dos alunos, percebemos a insatisfação com o material didático e a postura autoritária da PC:

Davi: o livro é difícil, tudo em inglês, não entendo.

Carla: não sei inglês. Acho as tarefas difícil. Tbm acho chato as aulas do msm jeito.

Luís: as aulas são muito chata. Não gosto de inglês não sei,é só ler e responder pergunta do livro não sei ler inglês sou muito ruim em inglês.

Sofia: o profe é muito bravo, não da pra falar nada, só ele que manda.

Thiago: é...então...acho igual as aulas...é...todo dia ler texto e fazer exercícios.

Daniel: ixé...nem sei...é...as aulas fica difícil quando pede pra falar inglês e escrever... nem sei. (RQ1; 04/10/22); (REA1; 11/10/22)

A desilusão dos aprendentes devido à aula que não promove oportunidades de desenvolvimento da capacidade de comunicação na língua, de acordo com Cruz e Lima (2011, p. 188) “é reflexo da prática docente, que destrói a atmosfera de empolgação e expectativa pelo que há por vir”. As autoras destacam que, muitas vezes, “a ação repetitiva de muitos professores, ‘reestudo’ dos mesmos tópicos gramaticais, a dissociação da LE com o universo de interesse dos alunos acaba por matar o inglês na escola” (Cruz; Lima, 2011, p. 188).

Os dados comprovaram que a PC tem dificuldade para auxiliar os alunos. Com isso, ela não proporciona atividades diversificadas e autênticas, não incentiva o desafio e a curiosidade, não demonstra a aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos e não incentiva a participação dos alunos em sala e nem extraclasse para o desenvolvimento das habilidades comunicativas. Logo, o resultado das aulas é o que vemos nas observações, ou seja, uma sala indisciplinada, um ensino descontextualizado, uma postura rígida e autoritária, atividades punitivas e a colaboração despretensiosa da professora para o insucesso do ensino de inglês no contexto da pesquisa.

Por essa razão, Paulo Freire argumenta que a educação está relacionada à prática docente:

A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É nesse sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade (Freire, 1996, p. 107).

Quando questionada sobre esses problemas que ocorrem na sala de aula, a PC argumenta:

PC: Hum...é bem difícil mesmo isso, né. Eu sei dos problemas que tenho na sala...várias vezes já tentei fazer coisas diferentes...mas...hum...não tive muito sucesso...os alunos têm muita defasagem...já vem de anos anteriores com dificuldades...entende?... e no nono ano isso fica pior...o livro segue o conhecimento que um aluno do nono ano tinha que saber...então...aí que tá o problema... certo? Porque eles não acompanham...daí fica muito cansativo ficar repetindo várias vezes tudo que tem no livro e ficar traduzindo... não é esse tipo de aula que queria dar...então...acabo desistindo (...) e ainda temos que cumprir o currículo porque somos acompanhados de perto pela gestão da escola...entende? com os alunos do MST...nossa...fica mais complicado ainda...eles têm muito mais dificuldades que os outros...deve ser pela vida que levam também...né...acho que precisamos de mais formação...sabe...a escola ficou parado no tempo...é uma escola chata...sem atrativo...sem recursos...os alunos não tem interesse...concorda? eu estudei faz muito tempo e muita coisa já mudou...na minha época...o bom professor era aquele que colocava ordem na sala...que os alunos nem piscavam...acho que sempre tentei ser igual...entende...só que hoje isso não resolve mais...os alunos são outros. (REA1; 11/10/22)

Com todos os problemas citados pela PC e que não são novidades na educação, o aluno ainda vem para a escola motivado, porém a escola não consegue alimentar essa motivação. Essa dificuldade da escola faz com que muitos alunos empenhados em aprender a língua inglesa percam o interesse pelas aulas.

A prática inclusiva deve se dar por meio de aprendizagens significativas. Para isso “a informação nova deve ser ligada a conceitos já existentes, porque se estabelecem relações entre os novos conceitos e/ou informações e os conceitos já existentes ou com alguma experiência prévia” (Cruz; Lima, 2011, p. 191).

O conceito de aprendizagem significativa é destacado por Ausubel (1978). O autor faz uma diferenciação entre aprendizagem mecânica e aprendizagem significativa. Para o autor, a aprendizagem mecânica é aquela em que não há associação de novos conceitos com informações prévias; enquanto a aprendizagem significativa consiste em relacionar conteúdos novos com conhecimentos já assimilados.

No contexto de ensino, é papel do professor dispor ao aluno a possibilidade de uma aprendizagem significativa, evitando um ensino que privilegie a memorização e a repetição como é o caso da PC no contexto da pesquisa.

Por essas razões, como nos lembra Celani (2009), a busca por um método ideal ou a persistência em uma única metodologia para o ensino de línguas parece não contemplar os apelos por mudanças em sala de aula. O primeiro passo é conhecer a turma para atingir o objetivo da aula.

No caso dos AP, a resistência ao idioma é muito forte, eles não entendem por que aprendem o idioma e para qual finalidade. Nos diálogos que tivemos com os AP isso ficou muito evidente. Observemos a seguir:

Rian: pra que aprender isso, nem uso.

Davi: não vejo como usar inglês, faz tempo que to na escola e não aprendo, acho que não tenho dom pra falar.

Daniel: aonde vou usar inglês, nunca precisei usar, não sei nem o que quero ser na vida ainda.

Luís: inglês é pra rico que viaja, pobre nem fala inglês.

Paulo: não quero saber inglês isso é pra gringo.

Thiago: tô na escola só pra pega diploma, não vou usar inglês. (RQ1; 04/10/22)

Na visão inclusiva do ensino de línguas, promovendo um ensino menos elitista e mais multicultural, todos os alunos, com suas qualidades e dificuldades merecem oportunidades para se sentirem parte de uma comunidade falante de língua estrangeira. O que ele vai fazer com o seu conhecimento no futuro é uma escolha dele; cabe a nós, professores, proporcionar os caminhos.

Dessa forma, é importante considerar que é impossível atingir todos os alunos de uma vez. Segundo Assis-Peterson e Silva (2009, p. 103), as interações em sala de aula dependem dos “interlocutores, do tópico, da atividade em andamento, de se o trabalho é em dupla ou no grande grupo com participação do professor e, até mesmo, do modo de arranjar o espaço físico”. Por isso, é muito comum que cada aluno reaja às propostas do professor de maneira diferente. Logo, “legitimá-lo periféricamente como interlocutor em potencial já é um bom começo” (Assis-Peterson; Silva, 2009, p. 103).

Esse comportamento, também tem grande relação com a posição do aluno nas aulas, ocupando o “lugar da escuta ou do repetidor/imitador na interlocução escolar” (Assis-Peterson, Silva, 2009, p. 103). Essa postura subalterna dos alunos foi vista durante as observações das aulas e se agrava quando a PC, sem notar, dá aula para o lado da sala que a escuta; enquanto o restante se dispersa em conversas paralelas.

A PC, em alguns momentos, dá aulas somente para os alunos interessados, justificando que, às vezes, falava que iria dar aula para quem quisesse aprender e o restante dos alunos faria o que quisesse:

PC: já cansei de ficar falando para prestar atenção, dou aula pra quem quer. Eles não prestam atenção no que falo. Quando quiserem aula vão ter. (RQ1; 04/10/22)

Embora os alunos se comportassem com indisciplina, eles percebiam que a PC focava nos alunos com mais conhecimento e que se adaptavam bem ao modelo de aula que ele propunha. Muitos deles deixaram evidentes essa insatisfação:

Rian: só da aula pros bons, nois fica isolado aqui.

Carlos: esse lado é dos ruins e aquele dos bons.

Sofia: aquele grupinho são os queridinhos da profe.

Daniel: só escuta aqueles alunos bom, quem não presta atenção não pode perguntar nada que é grosso. (RQ1; 04/10/22)

Para Assis-Peterson e Silva, quando os alunos são convidados a participar e expostos na sala de aula, eles se movem:

num espaço movediço em que estão em jogo relações de poder entre professor e alunos e a manutenção da face de cada um em construção e negociação contínua de identidades, muito mais que mera transmissão de informações (Assis-Peterson; Silva, 2009, p. 105).

Na busca por um ambiente de ensino que coloque em equidade a relação professor-aluno, que promova a igualdade no tratamento dado aos alunos, que inclua e não exclua, o professor exerce um papel fundamental. É ele que deve estar preparado para oferecer “andaimes que permitem ao aluno com dificuldade de interação se engajar no processo dialógico da sala de aula” (Assis-Peterson; Silva, 2009, p. 105). Além disso, ele pode levar em consideração aquelas atividades que contribuem para manter o aluno por mais tempo na interação.

Diante de todos os problemas relatados nesta análise cuja primeira impressão dá a entender que a professora é a culpada por todos os problemas da sala de aula, consideramos fundamental trazer para a discussão uma lacuna bastante relevante para entendermos as origens de muitos problemas que ocorrem no ambiente escolar, resvalando na conduta da professora em sala de aula.

Conforme destacamos na fundamentação teórica, o PPP é um documento muito importante na construção da identidade da escola, é por meio dele que a comunidade escolar toma ciência de sua função como instituição responsável pela formação de cidadãos, além de dar a cada membro que participou de sua elaboração a devida responsabilidade para a sua execução.

Após vivenciar mais de dezoito anos de mudanças de planos educacionais, passar por diferentes gestões, diferentes governantes municipais, diferentes secretários e analisar o PPP da escola, percebo que a instituição escolar na qual realizei a pesquisa não possui uma identidade própria, embora haja um PPP.

Desde que ingressei no corpo docente dessa instituição, nunca me apresentaram o PPP da escola, o que sei sobre o documento partiu de meu interesse em analisá-lo para entender o que a escola propunha para os alunos e o que ela esperava da comunidade escolar.

Para minha surpresa, percebi que poucos professores conhecem o PPP da escola. Em conversas paralelas, muitos alegam nunca terem visto e outros dizem que viram alguma vez, mas faz muito tempo que nem se recordam do que se trata.

Diante dessas afirmações e de minha experiência profissional, posso dizer que os professores não sabem o que a escola espera de cada um, nem quais são os objetivos que a instituição espera alcançar. O PPP é elaborado sem a discussão com os membros da comunidade escolar, ou seja, isso é feito de maneira interna e os professores não são ouvidos.

Percebe-se que os professores também são silenciados diante de uma proposta que traça metas e estuda metodologias em prol de uma educação de qualidade, porém, na prática, cada professor atua conforme achar melhor. Não há um trabalho colaborativo para elaborar o PPP, tampouco executar o que a escola propôs no documento.

No último PPP, notamos que as mudanças ocorrem apenas na estrutura da escola, ou seja, são incluídos alguns equipamentos novos adquiridos, alguma mudança na infraestrutura do prédio e são incorporados ao documento as novas leis que regem a educação na atualidade. Nas seções que se destinam aos objetivos gerais e específicos, metas, perfil dos alunos e plano de ação os conteúdos não sofreram grandes alterações.

À guisa de exemplificação, trazemos os objetivos gerais do PPP:

Ser espaço físico, pedagógico, político e cultural de formação de sujeitos de plena cidadania e de consciência crítica, capazes de produzir e compartilhar os conhecimentos, transformando-os em aprendizagem concreta e viabilizadora que venha a favorecer o crescimento social da comunidade. Por isso, a educação preconizada no Projeto Político-Pedagógico de nossa escola, fundamenta-se no princípio de ofertar um modelo de educação que dê conta de contribuir para a formação de cidadãos conscientes do seu papel na sociedade, através da construção, disseminação do conhecimento e (re)leitura de mundo, num processo contínuo de aprendizado e envolvendo professores, alunos, funcionários e toda a comunidade. A Proposta que ora é apresentada, prioriza a oferta de um modelo de educação que contribua para a reflexão, ação e construção de uma nova realidade social. Enfatiza também a intencionalidade da realização de um desafio: “promover ações educativas, no sentido de desvelar as causas da exclusão, de possibilitar a vivência de práticas inclusivas, tanto no que se refere ao conhecimento que é trabalhado, quanto nas formas de participação no espaço escolar”. Portanto, sentimos a necessidade de empreender uma proposta de trabalho coletivo, a qual possa ofertar subsídios para vencer as barreiras e entraves que inviabilizam a construção de uma escola pública que eduque de fato para o exercício pleno da cidadania e seja instrumento real de transformação social. Espaço em que se aprenda a aprender, a conviver e a ser com e para os outros (PPP, 2023, p. 1).

Podemos constatar que, no PPP da escola, há a intenção de proporcionar um espaço de desenvolvimento crítico do cidadão; a reflexão também aparece bastante nos objetivos, porém, no cotidiano escolar, a escola não executa esses objetivos. O que nos leva a questionar, por exemplo, como proporcionar um ensino e uma formação crítico-reflexiva se os próprios professores que estão envolvidos diretamente com os alunos não participam da elaboração do PPP? Indo além, a comunidade escolar não conhece o que a escola pretende como instituição educacional. Mais uma vez, acontece o que Gadotti (2000) nos alertou, isto é, o PPP torna-se um documento engavetado e pouco explorado pela comunidade escolar. Consequentemente, a escola fica sem propósito e sem rumo.

Outro ponto incoerente, está nas metas estabelecidas pelo PPP:

As metas mais específicas que guiam o trabalho desta U.E. são:

- Envolvimento dos docentes com as práticas desenvolvidas na instituição;
- Formar e não apenas informar;
- Priorização da formação de leitores e produtores de texto com autonomia e competência;
- Formar leitores capazes de interpretar efetiva e criticamente;
- Avaliar tendo em vista o replanejamento de conteúdos e práticas docentes;

- Resgatar nos alunos da EJA. O interesse pelos conteúdos apresentados, estimulando-os com atividades diferenciadas de acordo com a realidade e vivência próprias dos alunos deste curso;
- Partilhar a gestão com a comunidade, estruturando melhor a escola e buscando soluções adequadas às necessidades dos alunos;
- Diminuir efetivamente a infrequência e a evasão escolar;
- Trabalhar em equipe e participar de encontros periódicos para estudo e reflexão da prática pedagógica nos HTPCs;
- Diagnosticar as principais dificuldades dos alunos e, baseando-se nos resultados, elaborar um plano de trabalho que minimize os problemas detectados (PPP, 2023, p. 02).

A incoerência está em tentar envolver a comunidade escolar em práticas da instituição sem que ela participe da elaboração do PPP, sequer saiba quais práticas são essas mencionadas pelo documento.

O que contestamos é a estipulação de metas e objetivos sem o conhecimento de personagens fundamentais para o bom andamento de uma instituição de ensino, ou seja, professores, gestores, pais, alunos e funcionários.

É impossível uma escola caminhar bem quando não há um trabalho em equipe. O PPP também tem a função de propor o trabalho colaborativo a fim de oferecer uma educação de qualidade e equitativa, visando às necessidades dos alunos, visto que um dos principais pilares do documento é a participação efetiva da comunidade escolar na sua elaboração e execução.

Uma outra falha que consideramos importante levantar é a ausência de propostas que incluam os alunos da zona rural. A escola recebe muitos alunos de fazendas e assentamento sem-terra, por isso é fundamental pensar em políticas públicas internas e externas que abarquem os problemas que esses alunos enfrentam no cotidiano para tentar elaborar uma proposta de ensino que, no mínimo, seja equitativa.

A situação dos alunos da zona rural é apagada na própria elaboração do PPP, ou seja, em nenhum momento é citada a situação de vulnerabilidade e de extrema pobreza em que esses alunos vivem, tampouco quais medidas serão adotadas para acolhê-los de maneira a fazer a diferença na vida desses alunos.

Não queremos atribuir ao PPP toda a culpa dos problemas enfrentados pela escola, porém ele é um reflexo de uma escola sem identidade e que, embora tenha os propósitos delineados no papel, não consegue colocá-los em prática porque não há disposição suficiente para discutir as soluções para os problemas que afetam a comunidade escolar.

Quando enfatizamos que não se discute os problemas da escola, não falamos sobre levantar os problemas em reuniões, mas realmente começar a ter pautas mais sérias e planos de ação que envolvam toda a comunidade escolar na elaboração e na execução do PPP.

Os problemas que mencionamos afetam diretamente a conduta dos professores, uma vez que não há um trabalho em equipe para desenvolver tudo o que é proposto no PPP. Além disso, os professores se veem desamparados, sem planejamento e sem rumo diante de um documento que é elaborado por via única.

Além do que já mencionamos, discutimos em momentos oportunos sobre as mudanças constantes que ocorrem todo ano em relação aos materiais utilizados nas aulas (apostilas, cadernos do aprender sempre e currículo em ação do Estado de São Paulo etc.).

As mudanças repentinas que ocorrem na escola prejudicam consideravelmente o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Isso ocorre porque não há preparo, organização, tampouco uma consulta aos professores para decidir qual seria o melhor material a ser utilizado pela escola. As mudanças ocorrem sem consulta prévia e pouco se sabe o que leva a tais mudanças.

Diante dessa falta de organização, o trabalho do professor sofre consequências sérias, pois tudo o que ele planejou e organizou precisa ser modificado para atender novos currículos e novas propostas impostas pela secretaria de educação.

As mudanças são necessárias e bem-vindas, porém elas precisam de planejamento e organização, além disso a comunidade escolar também precisa ser consultada para que se faça as melhores escolhas.

Os resultados de uma mudança da proposta escolar carecem de tempo, análise e avaliação para que sejam observados os pontos positivos e negativos após a implementação do novo material. Portanto, diante de tantas mudanças sem planejamento, como professores, sentimos que a escola nunca apresenta um resultado satisfatório, visto que não há tempo hábil para percebermos avanços ou retrocessos na aprendizagem dos alunos.

Somado a isso, ao longo de nossa experiência profissional, percebemos que, a cada troca de prefeito, sempre há mudanças no quadro de gestores, pois os cargos de diretores, coordenadores e secretário de educação são cargos de confiança do prefeito eleito. Com isso, por ser uma cidade muito pequena e ainda haver muita rixa

política, o prefeito empossado faz muitas mudanças na educação sem que haja um estudo prévio acerca do que realmente precisa ser modificado.

Ainda há na cidade o que chamo de “síndrome do colonialismo”, ou seja, pouco se considera do que foi feito de bom e novas propostas são implementadas a fim de anular o trabalho de um adversário político. A síndrome do colonialismo gera um desconforto no ambiente de trabalho e dificulta o debate saudável e as críticas construtivas, pois tudo é visto como algo que vem da oposição, por isso não merece crédito. Situação bem parecida como vimos nas eleições de presidente no ano de 2022. Além disso, as pessoas aceitam tudo o que é imposto por medo de perderem o emprego ou de serem prejudicadas indiretamente.

Trouxemos essas questões sobre política para a nossa discussão para mostrar que muito do que se vê na conduta da professora-colaboradora resultam de um sistema que anula a opinião do professor, que não respeita o trabalho do professor, tampouco se importa com o que os docentes têm a dizer. Tudo isso só contribui para que prevaleça uma educação colonial e opressora.

Em todo esse sistema autoritário e controlador, não são só os alunos que se encontram em uma situação de marginalização; os professores, muitas vezes, também são deixados à margem no exercício de suas funções.

Na próxima seção, apresentaremos os fatores que colaboram para a exclusão e autoexclusão dos alunos no processo de aprendizagem de um idioma.

3.1.4 “Não me sinto bem falando inglês”: exclusão e autoexclusão nas aulas de língua estrangeira

De acordo com Leffa, “a auto-exclusão é incutida no aluno pela sociedade e tendo a força do desejo para incluir o aluno resta ao professor fazer a inclusão” (Leffa, 2011, p. 120).

Os mecanismos de exclusão criados pela sociedade são frutos de um pensamento colonial que se enraizou na mente da população fazendo com que principalmente os pobres acreditem que eles não têm acesso à boa educação porque são incapazes e inferiores.

Esse sentimento de inferioridade é alimentado pelo colonialismo mental, segundo Unger (2018). Para o filósofo, o colonialismo territorial terminou, mas deixou heranças reconhecidas no colonialismo mental.

No caso do ensino da língua estrangeira, a autoexclusão e o sentimento de inferioridade se destacam, uma vez que, recorrentemente, se apresentam como “uma ameaça à língua materna, à cultura nacional e até ao patriotismo” (Leffa, 2011, p. 118).

A escola, que deveria trabalhar para incluir, também contribui para a exclusão. Grande parte dos alunos chega à escola com o desejo de aprender uma língua estrangeira, porém isso vai se perdendo ao longo dos anos. Muitas vezes, é na sala de aula que esse desinteresse se manifesta diante de práticas coloniais, currículos engessados e descontextualizações.

Frases do tipo: “Pra que aprender inglês” e “Não sei nem português, imagine inglês” não são do aluno (Leffa, 2011), provavelmente, partem da sociedade e o aluno apenas as reproduz por acreditar que não é capaz de aprender uma nova língua. Essa voz ecoa tão fortemente que leva o aluno a crer que esses discursos são dele.

Muitas vezes, somos influenciados pelo mundo globalizado que ora nos faz acreditar na capacidade ou incapacidade para realizar determinada tarefa ora nos influencia a consumir um determinado produto mesmo não precisando dele. Na vida pessoal e profissional estamos sempre lutando contra forças hegemônicas que tendem a nos influenciar. Para Unger (2018), é a força do colonialismo mental que insiste em nos rodear.

Diante de um pensamento colonial e excludente, a tarefa do professor torna-se fundamental, pois não basta só saber que a sociedade colabora para a exclusão, é necessário agir para mudar a situação.

Para essa finalidade, Leffa destaca uma ação includente a partir de três aspectos:

- 1) O objeto de estudo, envolvendo o conteúdo a ser trabalhado com o aluno;
- 2) os processos de mediação, com ênfase nos procedimentos que o professor deve usar para fazer o conteúdo chegar até o aluno;
- 3) o perfil desejado do professor, visto idealmente como um sedutor, capaz de despertar no aluno o desejo de aprender a língua (Leffa, 2011, p. 120).

As observações das aulas mostraram o que Leffa chama de autoexclusão. Ademais, percebemos que esse sentimento transcende, ou seja, os alunos demonstram uma negação e um sentimento de não-pertencimento ao grupo que aprende uma língua estrangeira.

Nos depoimentos dos alunos, percebemos que eles veem o inglês como uma língua da elite e distante da realidade deles:

Davi: não quero aprender inglês, nem vou pros Estados Unidos.

Jonas: inglês é pra rico que pode viajar pra aonde quer.

Carla: só quero aprender português msm inglês nem uso.

Carlos: se fosse morar em outro país ia querer aprende inglês.

Luís: os que sabe inglês na sala é porque faz curso fora da cidade e tem os inteligentes tbm que aprendem facim.

Paulo: tem que ir pra escola de inglês pra aprende aqui não aprende nada. Nós tamo na escola faz tempo e não mudou nada.

Sofia: já quis aprende inglês mais agora faz muito tempo que não aprendo e desanimei.

Thiago: quando era pequeno gostava de inglês daí foi ficando difícil e to no 9 ano e não aprendi.

Daniel: só quem tem dinheiro e paga aula particular aprende inglês, aqui na escola poucas pessoas sabem falar. (RQ1; 04/10/22)

A sensação de que o inglês é uma língua de elite permeia o discurso dos AP. A resistência dos alunos devido ao que Leffa chamou de mecanismos de autoexclusão é um dos principais fatores que causam o desinteresse dos alunos.

Esses fatores, somados à visão da própria escola sobre a importância do inglês no currículo escolar, contribuem para um olhar negativo sobre o ensino de língua estrangeira na escola pública. Sobre isso, Leffa aponta os mecanismos que acentuam o olhar colonial acerca do ensino de inglês na escola:

A difusão da ideia de que o pobre não precisa aprender uma língua estrangeira porque ele nunca vai ter oportunidade de usar esse conhecimento. Para que uma empregada doméstica, no interior de Pernambuco, precisa aprender inglês se nunca vai viajar para os Estados Unidos? Seria mais útil que ela aprendesse normas de higiene, separação de lixo ou limpeza de tapetes;

A argumentação de que a escola não tem condições de ensinar uma língua estrangeira, quer pela falta de conhecimentos dos professores, quer pela ausência de recursos;

A argumentação de que se o aluno não aprendeu nem português, que é sua língua materna, não tem motivos para estudar uma língua estrangeira e submeter-se a uma cultura que não é a sua. Uma faceta mais perversa dessa argumentação é o descrédito na capacidade do aluno em aprender;

A ideia de que o aluno não quer e nem deseja aprender a língua estrangeira. Ele mesmo se autoexclui, quer questionando a necessidade de aprender (“Para que estudar inglês?”) ou afirmando explicitamente o desejo de não querer estudar (Leffa, 2009, p. 117).

Diante dos mecanismos que colaboram para a visão colonial do ensino de língua estrangeira na escola pública, as brechas citadas por Duboc (2019) e Walsh (2013) oportunizam situações para promover um ensino decolonial. Para isso, o professor deve ficar atento às brechas que ocorrem por meio dos instrumentos utilizados para promover o ensino, ou seja, os conteúdos, os recursos, os métodos, dentre outros.

O trabalho do professor é sempre rodeado de muitos desafios e obstáculos, desde a falta de recursos, excesso de trabalho, carga horária reduzida até uma possível resistência dos alunos. Portanto, segundo Leffa, para o professor vencer esses desafios, “é preciso contaminar os outros com o nosso entusiasmo, trata-se essencialmente de processo de sedução, movido pelo desejo” (Leffa, 2009, p. 120).

A próxima seção dedicamos à descrição do planejamento da ação, detalhando desde a organização até a sua realização. É por meio do trabalho apresentado a seguir que tentamos seduzir o aluno a fim de despertar um olhar de esperança, de capacidade e de liberdade acerca da aprendizagem de uma língua estrangeira.

3.2 O planejamento da ação: propostas para as intervenções

3.2.1 “Não sei mais o que fazer nas aulas”: as sessões reflexivas como estratégias para (re)pensar a prática

Esta seção dedica-se à descrição das sessões reflexivas a partir das situações-problema identificadas na primeira etapa da PAC.

Alarcão (1996) propõe algumas estratégias para desenvolver a capacidade de refletir sobre a prática e, dentre elas, está o hábito de observar e avaliar as próprias aulas. Desse modo, partimos das observações realizadas durante as aulas, dos questionários e das entrevistas realizadas com a PC e os AP.

Esses instrumentos nos forneceram insumos para definirmos os textos que seriam trabalhados nas sessões reflexivas a fim de contemplar os dilemas observados na sala de aula e reiterados nas falas da PC e dos AP.

Na tentativa de propor uma prática e um espaço de colaboração em que a professora e o aluno se constituíssem e não se dividissem no processo de ensino-aprendizagem, propusemos uma intervenção na segunda etapa da pesquisa-ação colaborativa.

A PC foi convidada para participar de sessões reflexivas para tratarmos de assuntos recorrentes na sala de aula. Com os dados da observação preliminar em

mãos, apresentamos alguns fatores que acentuavam os problemas levantados durante as observações das aulas. Durante os encontros de HTPC, realizados entre outubro e novembro, trabalhamos textos com temáticas que abordavam assuntos relacionados às categorias temáticas. Além disso, discutimos textos que propunham orientações para aprimorar a prática docente. As sessões reflexivas permitiram discutir os textos, traçar caminhos, expor as frustrações e diminuir lacunas na formação docente. É sobre esta etapa que nos debruçamos agora para contextualizar o leitor acerca das intervenções com a PC.

Em relação à intervenção com a PC, os seguintes textos foram propostos para leitura e discussão nas sessões reflexivas:

Quadro 8: Textos das sessões reflexivas.

Textos das Sessões Reflexivas	
Datas	Textos
11-10	O pensamento decolonial e a educação crítica: repensando o ensino de línguas na atualidade (JORGE; REIS, 2020)
18-10	O ensino de inglês na escola pública: do professor postiço ao professor mudo, chegando ao professor crítico-reflexivo (SIQUEIRA, 2011)
25-10	“Para que estudar inglês, profê?” Auto-exclusão em língua estrangeira (LEFFA, 2007)
01-11	Alunos à margem das aulas de inglês: por uma prática inclusiva (ASSIS-PETERSON; SILVA, 2009)
08-11	Autobiografia, diário e sessão reflexiva: atividades na formação crítico-reflexiva de professor (LIBERALI et al., 2003)
22-11	Formação de professores para a justiça social em tempos de incertezas e desigualdades crescentes (ZEICHNER, 2008)
29-11	Modelos críticos de formação docente: a experiência do MST (DINIZ-PEREIRA, 2008)

As sessões reflexivas eram pautadas nas leituras dos textos elencados no quadro oito. Os textos eram disponibilizados para a PC, ela fazia a leitura durante a semana e, no encontro seguinte, discutíamos as ideias propostas em cada texto, procurando associar as leituras à realidade da turma que fazia parte da pesquisa. Eram momentos de análise da prática, propostas de novas estratégias e reflexões da própria prática de sala de aula. A PC pôde analisar como eram suas aulas antes e depois das sessões reflexivas, além de avaliar se houve ou não mudanças no comportamento dos alunos após a intervenção, uma vez que propusemos um projeto interdisciplinar com os alunos.

A prática crítico-reflexiva não é uma conduta que se desenvolve de um dia para o outro, ela deve ser um hábito que se incorpora com formação e dedicação, porém a sessão reflexiva é um dos caminhos para que o professor crie esse hábito e, com o tempo, incorpore a reflexão sobre a prática em sua rotina.

Como afirma Perrenoud (2002), a prática reflexiva consiste em desenvolver o hábito de refletir sobre a situação, os objetivos e o local. Além disso, o autor destaca que a reflexão durante a ação envolve se perguntar o que fazer diante de tal situação e quais estratégias utilizar para amenizar os problemas. Esse processo de pensar individualmente ou coletivamente sobre os aspectos que envolvem o ensinar e o aprender uma língua foi o que propusemos nas sessões reflexivas.

É importante ressaltar que a prática reflexiva leva o professor à crítica e autocrítica, para Pérez-Gómez (1995), a reflexão também envolve observar o contexto social onde o professor está inserido. Esse olhar para o social foi um dos pontos trabalhados nas sessões reflexivas, pois tínhamos alunos do MST que vinham de um contexto precário, movidos por seus anseios, medos e traumas. Assim, o foco das sessões reflexivas era introduzir o hábito da reflexão na vida da professora, uma vez que a própria PC assumiu não refletir sobre a prática e nem ouvir os alunos sobre as impressões que eles tinham a respeito das suas aulas:

PC: nunca perguntei seriamente para o aluno se eles gostam da aula. Eu chego dou minha aula e vou embora, não tenho costume de fazer autoavaliação nem de mim e nem das aulas, a gente vive uma vida tão corrida que nem para para pensar em ouvir os outros, principalmente os alunos que sempre achamos que eles são inferiores a nós professores. É engraçado que a gente sempre ouve os professores dizerem que não vão ouvir alunos falarem sobre as aulas porque eles não sabem o que dizem. E a gente prepara aulas para eles e não escuta o que eles acham das aulas, muito incoerente, né! (RQ1; 04/10/22)
Depois que li e discutimos o que eles responderam sobre minhas aulas comecei a pensar nisso. (REA1; 11/10/22)

A capacidade de refletir sobre a prática é fundamental para propor novas estratégias, pois, segundo Freire (2005), o conhecimento se constitui na invenção, reinvenção e troca de experiências.

Durante as sessões reflexivas, buscamos fazer com que a profissional analisasse sua prática, conhecesse melhor os seus alunos e observasse o que deu certo e o que poderia ser melhorado, buscando novos conhecimentos. Para Liston e Zeichner (1996), esse é o papel do professor crítico-reflexivo.

A intervenção proporcionou momentos para a professora trocar experiências, analisar a prática, conhecer novas teorias e pensar práticas que incluíssem os alunos no centro do processo de ensino-aprendizagem. Esse é um caminho para conscientizar o professor sobre a importância da reflexão crítica. De acordo com Nóvoa (1992, p. 13), “a formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas, sim, através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal.”

Os textos selecionados para as sessões reflexivas buscaram abordar as quatro categorias temáticas identificadas na etapa de observação, ou seja, a BNCC, a prática docente, o ambiente escolar e a exclusão. Alguns temas já eram recorrentes no cotidiano da PC. A BNCC, por exemplo, é um material bastante conhecido pela PC, pois todos os docentes do contexto da pesquisa elaboram os planos de aula de acordo com as habilidades e competências da BNCC.

Levando em consideração a falta de autonomia da PC para reorganizar as exigências dos conteúdos propostos pela BNCC, decidimos nos apoiar nas brechas mencionadas por Walsh (2013) e Duboc (2019) para aproximar os conteúdos da realidade dos alunos, para reorganizar o espaço escolar, para (re)pensar a prática docente e para promover a inclusão dos alunos. Para esse fim, os textos eram disponibilizados para a PC nas reuniões e, no encontro futuro, fazíamos a discussão, relacionando-os a uma categoria temática específica.

A leitura do texto de Jorge e Reis (2020) possibilitou à PC conhecer um pouco sobre a educação decolonial. A partir da discussão do texto, a PC pôde analisar em que momentos de suas aulas houve problemas que colaboravam para o distanciamento dos alunos durante as aulas. A PC teve acesso às respostas dos seus alunos referentes ao questionário e à entrevista pré-intervenção e ficou ciente de como algumas atitudes dela os afastavam. Nesse momento, aproveitamos para expor os problemas relacionados à organização da sala de aula, à postura autoritária e o discurso repressor.

A PC não conhecia o conceito de decolonialidade, tampouco como seria importante pensar em uma conduta para amenizar os impactos que um espaço escolar colonizador provoca no comportamento dos alunos e dos professores. Logo, o texto foi um convite à reflexão sobre a organização da sala e a postura da PC durante as aulas à luz de uma educação decolonial.

O texto de Siqueira (2011) colaborou para questionarmos a opção da PC por assumir a postura do “professor mudo” como define Siqueira, ou seja, o professor que não utiliza a língua-alvo durante as aulas. Os diálogos sobre o texto fizeram com que a PC se reconhecesse nesse modelo de professor e se incomodasse. Para Perrenoud (2002), o incomodo diante de uma situação é um dos primeiros passos para reconhecer que é necessário mudar.

Leffa (2007, 2009) propõe uma discussão sobre a autoexclusão no ensino de língua estrangeira. Nos textos “Pra que estudar inglês, profe?” e “Por um ensino de idiomas mais incluyente no contexto social atual”, o autor relata as prováveis razões pelas quais o aluno se sente excluído e se exclui durante o processo de aprendizagem da língua-alvo. A partir dos textos de Leffa, as discussões levaram a PC a associar o que vivencia em sala de aula aos problemas mencionados pelo autor, uma vez que os dilemas são muito semelhantes em ambos os contextos.

Por meio dessa reflexão, foi possível compreender os motivos que contribuem para a exclusão e autoexclusão, viabilizando novas posturas que viessem na contramão do que acontecia em sala de aula. Assim, procuramos trabalhar com uma situação de aprendizagem que não ficasse presa somente na gramática, ou seja, uma proposta que tivesse como suporte um tema que fosse do agrado dos alunos. Segundo Leffa (2009), o professor pode e deve ir além do que já é comum no ensino de língua estrangeira. Isso quer dizer que o professor “pode ser mais panorâmico ou mais específico. Pode trabalhar com poesia ou prosa, com esporte ou música, clássica ou popular, *heavy metal* ou hip-hop” (Leffa, 2009, p. 121).

Definido o conteúdo, Leffa afirma que o professor precisa selecionar as estratégias para levar o conteúdo ao aluno. Segundo ele, esse é o momento crucial para incluir o aluno na atividade. Para evitar a exclusão, o professor precisa ir além da sala de aula, do quadro-negro e do livro didático. Por isso, continua Leffa, é fundamental propor atividades dinâmicas e multimidiáticas, pois vivemos em um mundo tecnológico que perpassa a língua que ensinamos. Logo, “cabe ao professor considerar esses novos instrumentos de mediação que estão sendo postos entre o aluno e o conteúdo a ser aprendido” (Leffa, 2009, p. 121).

Na mesma linha de pensamento de Leffa, exploramos o texto de Assis-Peterson e Silva (2009). As autoras discutem os fatores que acentuam a discriminação em sala de aula, além de apontar caminhos para evitar a exclusão de alunos marginalizados.

A análise das aulas da PC, relacionadas às ideias das autoras resultou no desejo de mudança. A PC percebeu que era necessário investir em novas estratégias para tentar motivar os alunos, visto que as práticas atuais resultavam no desinteresse, indisciplina e fracasso da aprendizagem do idioma. Além disso, sabíamos que muitos problemas eram decorrentes de situações que fugiam do nosso controle, porém não havia outra alternativa a não ser tentar um caminho que fizesse a diferença, não dava para ficar esperando mudanças de onde nunca vieram.

Com base nas propostas de Assis-Peterson e Silva (2009), discutimos o que poderia mudar na prática da professora e como poderíamos organizar o projeto. Para isso, partimos da concepção do que Vygotsky (1978) chama de zona de desenvolvimento proximal, que consiste na “relação entre aprendiz e um parceiro mais experiente, em que o mais experiente interage com o menos experiente para auxiliá-lo a realizar mais do que poderia fazer sozinho” (Assis-Peterson; Silva, 2009, p. 99).

Vale destacar que, no trabalho em conjunto, inicialmente, é importante o professor deixar o aluno escolher seus parceiros; em outros momentos, fica a critério do professor “indicar possibilidades de variação na formação das duplas, a fim de que cada um possa alternar papéis maximizando seu potencial em ajudar uns aos outros a aprender” (Assis-Peterson; Silva, 2009, p. 105). Ademais, chegamos à conclusão de que os alunos interagem mais quando realizam atividades coletivas.

Outro problema levantado nas sessões reflexivas foi a ênfase dada ao erro. A PC focava demais no erro dos alunos e se esquecia de valorizar os acertos. Essa atitude contribuía para emudecer os aprendentes, uma vez que eles se sentiam envergonhados perante a fala da PC ao corrigi-los. Ainda sobre esse problema, conversamos sobre a figura do falante nativo, visto que a maioria das correções estavam voltadas à pronúncia dos alunos, desconsiderando o sotaque e os aspectos culturais de cada um.

Para Assis-Peterson e Silva (2009, p. 97), “o vetor sociolinguístico tira de cena o falante ideal e põe em cena o falante real, um falante usuário da língua com variadas tonalidades em contextos diversos.” A visão sociolinguística da linguagem foi importante para a PC perceber que o aprendiz tem “desejos, crenças, atitudes e que constrói identidades e (inter)subjetividades, como um ator social moldado por seu gênero, etnia, classe social e por processos sócio-históricos e sociopolíticos” (Assis-Peterson; Silva, 2009, p. 98).

Na tentativa de amenizar a falta de interação dos alunos, além das propostas já mencionadas, discutimos a possibilidade de propor atividades com perguntas abertas, que facilitasse o diálogo, com distribuição igualitária de turnos, a valorização de tópicos introduzidos pelos alunos e a prática do revozeamento cuja função é retomar “um dizer de um turno anterior produzido por um aluno dando-lhe crédito pela formulação e relançando-o ao produtor para reavaliação (Assis-Peterson; Silva, 2009, p. 105).

As temáticas das aulas também foram uma pauta importante nas sessões reflexivas. Além disso, a maneira de conduzir as leituras foi questionada por mim, uma vez que, como visto na etapa diagnóstica, a leitura se baseava na tradução. À guisa de exemplo, em uma das sessões reflexivas, debatemos sobre o tema proposto pelo livro didático e trabalhado em sala durante as observações, ou seja, a unidade sobre “Equal Rights for all”. Como vimos, a prática da PC durante a leitura do texto voltava-se apenas para o ensino do vocabulário. A PC lia o texto e, ao mesmo tempo, realizava a tradução. A leitura não se aprofundava e os temas importantes que poderiam ser abordados passavam despercebidos. Com isso, a PC perdia a oportunidade que as brechas disponibilizavam naquele momento.

Durante a discussão acerca dessa prática de leitura, chamamos a atenção da PC para os assuntos que poderiam ser explorados no texto, visto que sérios problemas de preconceito racial, de classe social e de gênero acontecem no ambiente escolar. Portanto, esse texto foi a brecha que a PC precisava para abordar essas questões sociais.

As aulas da PC incluíam muitas leituras, porém elas ficavam no campo da tradução e do estudo do vocabulário, prejudicando a discussão de temas importantes. Esse modelo de aula frustrava os alunos e os deixava desanimados por serem atividades recorrentes. Cruz e Lima (2011) defendem que as práticas repetitivas e o estudo somente de tópicos gramaticais contribuem para o desinteresse dos alunos nas aulas. Logo, o nosso objetivo foi propor um projeto que explorasse as técnicas de leitura. Essas técnicas são mais bem detalhadas na seção destinada à descrição do projeto com os AP.

O texto de Liberali et al (2003) contribuiu para a PC conhecer instrumentos que ajudassem a refletir sobre a sua prática. Por meio das leituras, a PC conheceu a autobiografia e o diário, por exemplo, como recursos para avaliar as suas aulas e o seu percurso profissional. Até então, a PC não tinha o hábito de se autoavaliar, sequer

propor uma avaliação em que os alunos pudessem opinar sobre as aulas do professor. Além disso, as avaliações bimestrais eram somativas e não levavam em consideração a evolução do aluno durante o processo de aprendizagem.

Diante desse modelo avaliativo, chegamos à conclusão de que seria importante realizar autoavaliações para refletir sobre a própria prática e, também, estabelecer avaliações das aulas, realizadas pelos alunos. Assim, seria possível analisar as ações positivas e as negativas tendo como foco o replanejamento das aulas.

Essa discussão desmitificou a concepção da PC de que a avaliação somativa é a única forma de avaliar a aprendizagem do aluno, pois diferentes fatores podem atrapalhar o desempenho do aluno ao ser avaliado. A avaliação pode ser desempenhada ao longo do processo, por meio de diferentes instrumentos. Propusemos, então, que a PC tentasse avaliar os alunos por meio de avaliações formativas. Ademais, a PC precisava definir os critérios de avaliação e discuti-los com os alunos para que eles estivessem cientes sobre o que estava sendo avaliado.

A leitura do texto de Zeichner (2008) e Diniz-Pereira (2008) funcionou como suporte para pensar a formação docente atualmente, principalmente, debatendo as injustiças sociais encontradas na sala de aula.

Diniz-Pereira (2008) discute a formação específica para os professores do MST em assentamentos, apresentando um pouco do contexto dos sem-terra. Com isso, além de conhecer o contexto do MST pelo olhar dos alunos, a PC pôde conhecer um pouco sobre a história e a cultura dos povos do MST pelo viés de um pesquisador que já realizou pesquisas sobre esse contexto. Ademais, o foco também foi discutir o futuro dos cursos de formação para professores que atuam nos assentamentos, visto que o MST fundou em 1990 o programa Magistério, voltado para o Ensino Médio e o programa Pedagogia da Terra, em nível superior, criado em 1998 por meio de uma parceria entre o movimento e a Universidade do Vale do Rio dos Sinos, no Rio Grande do Sul. “Ambos são responsáveis pela preparação e certificação de professores do ensino fundamental que atuarão, preferencialmente, em escolas de assentamentos e acampamentos do MST” (Diniz-Pereira, 2008, p. 148).

As discussões até aqui apresentadas foram fundamentais para o planejamento do projeto de intervenção com os AP. A seguir, descreveremos a organização e a realização do projeto.

3.2.2 “Não tenho interesse em aprender inglês”: resgatando o desejo de aprender inglês a partir do projeto interventivo

De acordo com Leffa (2009, p. 121), é “impossível não achar dentro da língua inglesa algo que não seja do gosto do aluno e que não sirva para seduzi-lo e incluí-lo numa determinada comunidade”. O professor pode encontrar algo do gosto dos alunos, incluindo a realidade do aluno brasileiro, de qualquer idade e de qualquer parte do Brasil, buscando por temas e conteúdos que seduzam os alunos a partir da realidade local. Para Moita Lopes (1996), quando os temas vão ao encontro das preferências dos alunos, a aula torna-se atraente e o aluno se reconhece naquilo que aprende.

Concordando com Leffa e Moita Lopes, a intervenção partiu de um projeto denominado Copa do Mundo 2022. O projeto surgiu de discussões nas sessões reflexivas e, posteriormente, alguns temas foram levados aos alunos e eles escolheram trabalhar com o tema futebol e Copa do Mundo, uma vez que a intervenção coincidiu com o período da Copa do Mundo de 2022.

As etapas do projeto foram realizadas de acordo com o cronograma a seguir.

Quadro 9: Cronograma do projeto.

Projeto Copa do Mundo 2022	
Datas	Etapas
11-10 (2 aulas)	Divisão das equipes e definição dos temas
18-10 (2 aulas)	Execução do projeto
25-10 (2 aulas)	Execução do projeto
01-11 (2 aulas)	Execução do projeto
08-11 (2 aulas)	Apresentação do projeto

As atividades do projeto interventivo foram divididas e organizadas de acordo com o horário das aulas da professora-colaboradora conforme mostra o quadro nove. A maioria dos alunos não dispunha de ferramentas digitais nem materiais para realizar o trabalho, por isso toda a execução do projeto foi realizada na escola, com o apoio da equipe gestora e dos professores envolvidos no projeto.

O projeto não foi visto como uma ação redentora, sequer serve de exemplo como uma prática “salvadora da pátria”, porém, como o próprio título desta seção informa, o foco principal do projeto foi despertar nos alunos o desejo para aprender um novo

idioma. Indo além, o desafio principal foi tentar plantar uma semente de esperança em alunos que estavam no nono ano e tinham pouco conhecimento da língua inglesa, bem como não se viam como aprendizes da língua. Portanto, como propõe Leffa (2009), buscamos, por meio do projeto, fazer com que esses alunos compreendessem que todos podem aprender uma língua, independentemente de sua cor e classe social.

Na sequência, apresentaremos os objetivos do projeto e a descrição da execução do projeto em cada aula.

Quadro 10: Planejamento do projeto.

Planejamento do Projeto	
Período: 11 -10 a 08 -11	Total de aulas: 10 aulas
Público-alvo: 9º ano	
Tema: Copa do Mundo 2022	
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promover o contato maior dos alunos com a língua inglesa; - Incentivar e dar oportunidades para os alunos usarem o inglês espontaneamente; - Despertar o interesse dos alunos para a aprendizagem da língua inglesa; - Aproximar as aulas de língua inglesa da realidade dos alunos; - Mobilizar os alunos em prol de um projeto coletivo; - Aumentar o repertório cultural e linguístico dos alunos; - Incluir os alunos nas aulas de língua estrangeira. 	
<p>Avaliação:</p> <p>- A avaliação foi formativa, realizada durante o processo da execução do projeto, considerando os seguintes critérios:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Participação no desenvolvimento de todas as etapas; 2- Organização da equipe; 3- Apresentação do projeto; 4- Envolvimento e interação na língua-alvo. 	

Aulas de 11-10:

Nestas aulas, foram colocados à disposição dos alunos três temas (Copa do Mundo, Cultura Musical e Festivais Brasileiros). Por meio de uma votação, os alunos optaram pelo tema sobre a Copa do Mundo. Após a escolha do tema, os alunos foram

divididos em equipes por meio de um sorteio. Além disso, os tópicos do projeto também foram sorteados para os grupos. Cada grupo ficou responsável por um tópico, seguindo a seguinte ordem:

Equipe 1: História da Copa do Mundo (seleções participantes, melhores jogadores, seleções vitoriosas);

Equipe 2: História do país sede da Copa do Mundo 2022 (cultura, língua);

Equipe 3: Guia turístico do país sede da Copa (lugares para visitar, restaurantes, orientações);

Equipe 4: Curiosidades sobre a Copa do Mundo;

Equipe 5: Calendário dos Jogos e regras do futebol.

Aulas de 18-10:

Nestas aulas, contamos com a participação dos professores de informática e de educação física. Em parceria com o professor de informática, apresentamos aos alunos o programa *padlet* e o professor explicou a sua funcionalidade. A escolha pelo *padlet* se deu porque é um aplicativo que os alunos não conheciam e que permite a criação de conteúdo *online*, ele se assemelha a uma rede social em que eles podem entrar, interagir e postar conteúdos de diferentes modos semióticos e por servir como um arquivo pessoal e colaborativo.

A professora de educação física fez uma exposição detalhada sobre a história da Copa do Mundo, as regras do futebol e a importância do esporte para o desenvolvimento físico e mental do ser humano. A visão de cooperatividade, trabalho em equipe e disciplina também foram focos da conversa com a professora de educação física. Após essa exposição, os grupos partiram para as pesquisas dos dados referentes à temática específica de cada grupo. Com o auxílio da professora de inglês e do professor de informática, as equipes organizaram as informações em suas pastas salvas no computador para, posteriormente, produzir o conteúdo que seria disponibilizado no *padlet* e no mural da escola.

O professor de informática ajudava os alunos nas questões sobre formatação, pesquisa, estruturação e organização dos textos no *padlet*, enquanto a professora de inglês auxiliava-os quanto ao uso da língua-alvo nos textos publicados no *padlet*.

Durante a pesquisa dos conteúdos, a professora auxiliava os alunos na produção textual e na leitura dos textos em inglês. O foco era fazer com que os alunos tivessem

mais contato com a língua inglesa durante as pesquisas, ora lendo ora escrevendo os textos.

O trabalho não pôde deixar de lado os conteúdos linguísticos do último bimestre, visto que a Secretaria Municipal da Educação realiza uma avaliação da aprendizagem baseada nos planos de ensino dos professores. Esta avaliação é realizada no final de cada semestre e, por meio dela, objetiva-se avaliar a aprendizagem dos alunos, visando mensurar o que os alunos aprenderam e quantificar quais conteúdos ainda precisam ser trabalhados para cumprir as habilidades e as competências exigidas pela BNCC. Portanto, diante de uma exigência da escola, incluímos os conteúdos no projeto e eles foram trabalhados ao longo do desenvolvimento das atividades sem que o foco fosse somente a gramática. Procuramos trabalhar de maneira que a gramática fosse explorada a partir do texto, por meio da observação das estruturas em inglês; diferentemente de como era realizado antes, ou seja, trabalhava-se o conceito dos tópicos gramaticais e os alunos resolviam exercícios sobre aquele tópico específico.

No quadro a seguir, explicitamos os conteúdos exigidos para o último bimestre e como eles apareceram no projeto para trabalhar a habilidade de escrita e oralidade.

Quadro 11: Exemplos dos conteúdos explorados no projeto.

CONTEÚDOS – 4º BIMESTRE	
Conteúdo	Aplicações
Linking Words	The World Cup is the most prestigious association football tournament in the world, as well as the most widely viewed and followed single sporting event in the world. If you are a journalist, however , you must first contact QNA or The Qatar News Agency.
Modal Verbs (can, should, must)	What can you do in Doha? You must first contact QNA... Five things you shouldn't do in Qatar.
Present Perfect	Brazil have won five times, and they are the only team to have played in every tournament. Qatar promoted their hosting of the tournament as representing the Arab World, and has drawn support from across the member states of the Arab League.
Observação: Os exemplos mencionados acima foram retirados dos textos produzidos pelos alunos em parceria com a PC durante a realização do projeto.	

Como pôde ser observado no quadro onze, os conteúdos exigidos pela escola foram organizados de maneira a serem contemplados por alguma temática do projeto. Como são tópicos que frequentemente aparecem na construção textual em inglês, conseqüentemente, eles são encontrados em várias situações no projeto.

Devido à grande dificuldade dos alunos para escrever e ler em inglês, conforme foi discutido nas sessões reflexivas com a PC, a leitura também era um tópico que precisava ser revisto. Para isso, propusemos trabalhar com a leitura, explorando técnicas de leitura muito conhecidas como o *skimming*, *scanning*, os cognatos, as evidências tipográficas, as ilustrações e o *background*. Com isso, a PC poderia levar essa experiência para suas aulas. Ademais, ensinar os alunos a utilizarem essas técnicas poderia torná-los leitores mais competentes, evitando que a professora traduzisse os textos e os enunciados das atividades a todo momento.

Esse processo de organização e estudo da língua foi realizado durante toda a etapa de coleta de informações que fariam parte do conteúdo de cada grupo.

Aulas de 25-10:

Nas aulas do dia vinte e cinco de outubro, com o auxílio da professora de geografia, os alunos assistiram a dois documentários. No primeiro, chamado *The Danger of a single story* de Chimamanda Ngozi Adichie, os alunos puderam se deparar com uma escritora nigeriana falando sobre os perigos de crescer exposta a histórias narradas por ocidentais que retratavam os africanos de maneira simples e estereotipada. Para a escritora, contar apenas uma história sobre um povo e uma cultura colabora para disseminar preconceitos e estereótipos. Por isso, ela destaca a importância de povos subalternizados serem ouvidos e contarem a própria história. No segundo documentário, chamado *What are human rights?* Os alunos aprenderam um pouco sobre o que são os direitos humanos e como eles afetam a nossa vida.

Como complemento, os alunos assistiram ao filme *Akeelah and the Bee* que trata da história de uma garotinha pobre, preta e que sonha participar de um concurso de soletração, porém, para conseguir realizar esse desejo, terá que enfrentar grandes desafios devido a sua classe social e sua raça.

Tendo como pano de fundo os documentários e o filme, a professora de geografia fez um apanhado geral sobre a história do Catar, a cultura e, principalmente,

conduziu um debate sobre o racismo, homofobia, classe social e direitos humanos nesse país e no Brasil.

No debate promovido pela professora de inglês e de geografia, os alunos puderam expor suas opiniões, discutindo sobre os pontos que concordavam ou discordavam. O objetivo do debate era mostrar que esses problemas sociais estão por toda parte e precisam ser discutidos para que não se normalizem diante da sociedade.

O filme e o documentário mostraram que todas as pessoas são capazes de aprender e alcançar o que desejam. Além disso, o que queríamos transmitir para os alunos é que a classe social, a raça e o gênero não são fatores limítrofes para o desenvolvimento do ser humano.

Na condução dos debates, deixamos de lado as questões corriqueiras utilizadas após a leitura de um texto para conduzir o diálogo com base nos seguintes questionamentos:

- 1- As pessoas que aparecem no documentário e no vídeo se parecem com vocês? Em que aspectos?
- 2- O que vocês visualizaram nos vídeos é muito diferente do que vivenciamos no Brasil?
- 3- Se fôssemos catarianos, entenderíamos a cultura deles?
- 4- Por que alguns comportamentos de outras culturas são estranhos para nós?
- 5- Vocês se identificam com a personagem do filme?
- 6- Vocês conhecem outras pessoas que passam pela mesma experiência da personagem do filme?
- 7- Quais pessoas não estão representadas nas imagens?
- 8- Nosso país está incluído nessa representação?
- 9- De qual perspectiva os documentários e o filme falam?

As perguntas supracitadas são alguns exemplos de questionamentos levantados durante as aulas que exploraram os vídeos e as falas da professora de geografia e inglês, proporcionando uma reflexão crítica que rompe com algo estável e naturalizado, visando levantar a suspeita dos alunos de que não podemos confiar em tudo que vemos e ouvimos.

A exposição da professora de geografia sobre a história do Catar e os vídeos trabalhados serviram como pano de fundo para discussões acerca de cultura, direitos

humanos, homofobia, classe social, racismo, dentre outros temas que julgamos necessários.

Aulas de 01-11:

Nestas aulas, os alunos puderam expor o que já tinham produzido para o mural digital e a professora de inglês orientou cada grupo na organização dos conteúdos no painel digital. Além disso, as equipes tinham que escolher uma imagem na internet e produzir *slogans* para compor as imagens escolhidas. Como resultado, os alunos teriam um cartaz de campanha de conscientização acerca das temáticas discutidas durante a execução do projeto. Além disso, os alunos precisavam gravar *podcasts* para falar sobre a imagem escolhida e o *slogan* produzido para compor a imagem. Sendo assim, cada equipe ficou responsável por publicar no mural um cartaz com imagens e *slogans* que conscientizavam sobre o racismo, a homofobia e a discriminação social.

A oralidade foi trabalhada por meio de *podcast*. Como a escola não tinha instrumentos específicos para produzir *podcast*, utilizamos o *whatsapp* para gravar os textos dos alunos para que eles pudessem ouvir posteriormente a fim de observarem como estavam a pronúncia e a leitura em inglês. Eles tinham como exemplo a leitura que a professora fazia dos textos produzidos para o *padlet* e, se baseando nela, tinham que gravar seus *podcasts* e enviá-los para a PC.

Os alunos que não tinham celular utilizavam o aparelho da professora para gravar os áudios. O objetivo era os alunos ouvirem a si mesmos e ouvirem os colegas para perceberem se quando falam, o fazem de modo claro e com a entonação correta. Retomando as falas posteriormente, foi possível ajustar o foco na reflexão sobre a pronúncia e a entonação. Durante o momento das escutas dos áudios gravados, a PC orientava e, também, intervia, chamando a atenção para as questões que eles não notavam. Ao longo do processo, os alunos regravavam os áudios para analisarem a evolução.

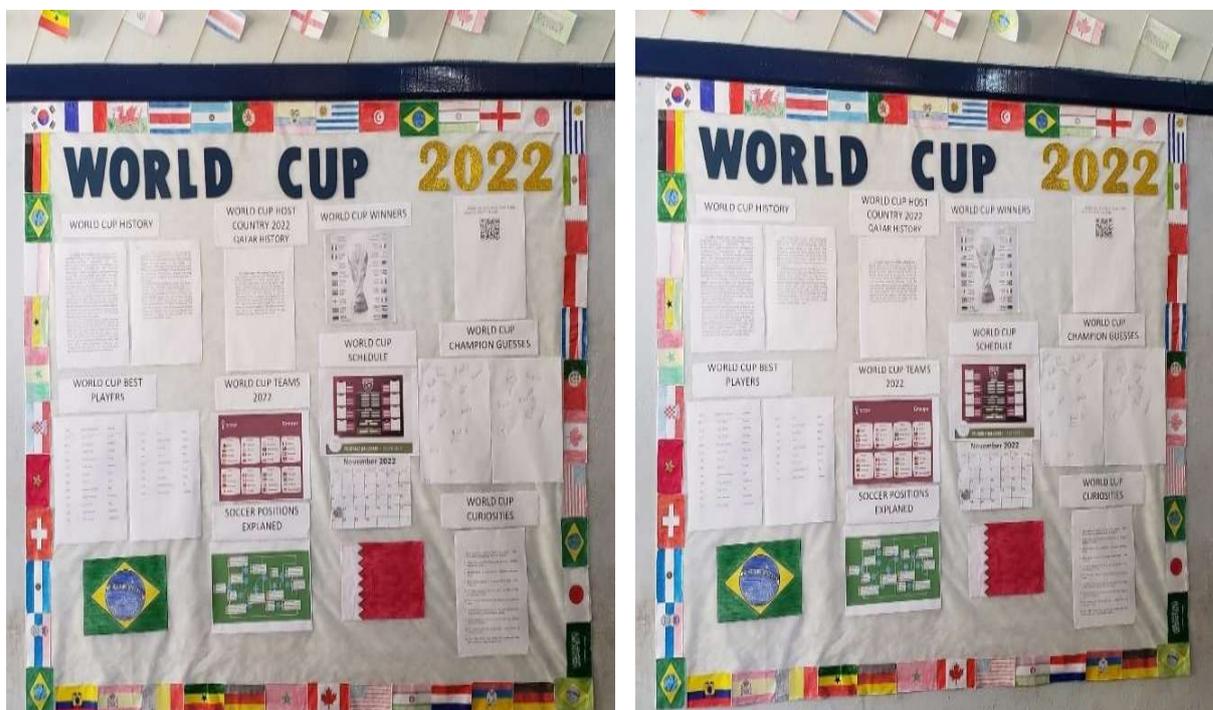
Foi um trabalho de idas e vindas que proporcionou um resultado muito produtivo; os áudios comprovaram a evolução dos alunos quanto à pronúncia e à entonação durante a fala e a leitura.

Aulas de 08-11:

Nestas últimas aulas de realização do projeto, os alunos apresentaram os seus trabalhos para a turma. Cada equipe ficou responsável pela apresentação do conteúdo destinado ao seu grupo. Além disso, eles discutiram sobre o cartaz de conscientização produzido pela equipe. As apresentações foram realizadas em inglês e português; os alunos que se sentiam mais à vontade arriscaram-se na leitura em inglês e os demais alternavam o português e o inglês.

Após a conclusão do trabalho em sala de aula, as equipes expuseram um mural na escola com parte do trabalho realizado, incentivando os demais alunos da escola a acessarem o trabalho completo por meio de um *Qr-code* disponibilizado no mural exposto. Ao acessar o *Qr-code*, os alunos poderiam discutir sobre os cartazes de conscientização, deixar comentários sobre o trabalho e dar palpites sobre os jogos da Copa do Mundo. A ideia de expor somente uma parte do trabalho, foi aguçar a curiosidade dos alunos e incentivá-los a interagirem entre si em um ambiente virtual diferente do que eles estavam acostumados.

As imagens a seguir mostram o resultado do projeto interventivo.



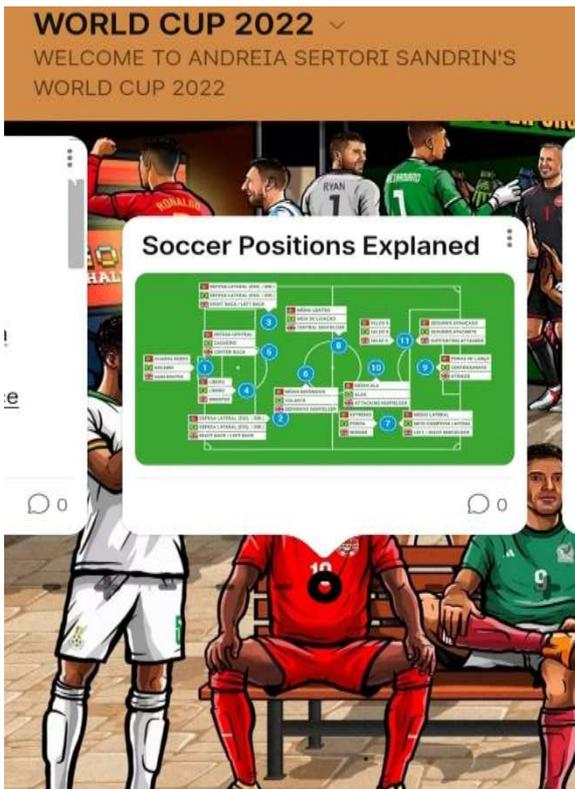
Fonte: Arquivo do autor.



Fonte da Imagem: <https://logodetimes.com/copa-do-mundo/>. Acesso em 01 de nov. 2022.



Fonte da imagem: <https://ewn.co.za/2018/06/14/the-fifa-world-cup-the-history-of-winners>. Acesso em: 10 de out. 2022.



Fonte da Imagem: <https://logodetimes.com/copa-do-mundo/>. Acesso em 02 de nov. 2022.



Fonte da Imagem: <https://logodetimes.com/copa-do-mundo/>. Acesso em 02 de nov. 2022.



Fonte da Imagem: <https://pt.quizur.com/trivia/copa-mundo-2022-R99l>. Acesso em: 12 de out. de 2022.

Qatar Travel Guide

Here you can find some tips about Doha

What can you do in Doha-Qatar?

Restaurants:

Paper Moon - Italian, Mediterranean
Siel & Miel Doha - French, European
Yasmine Palace The Pearl - Lebanese, Arabic, Mediterranean
Savant Cafe - American, French
AlNahhan Restaurant - Lebanese, Middle Eastern

Places to visit:

Safari, Camel Ride, Sandboarding and island Sea Tour

What you need to know about Customs Rules:

Dress code:

Dress modestly in public.
Women should cover their shoulders and not wear short skirts.
Any intimacy in public between any couples can lead to arrest.

Alcohol laws and bans:

Only licensed hotels, bars and restaurants can sell alcohol.
It is illegal to drink alcohol or be drunk in public.

LGBTQIA+

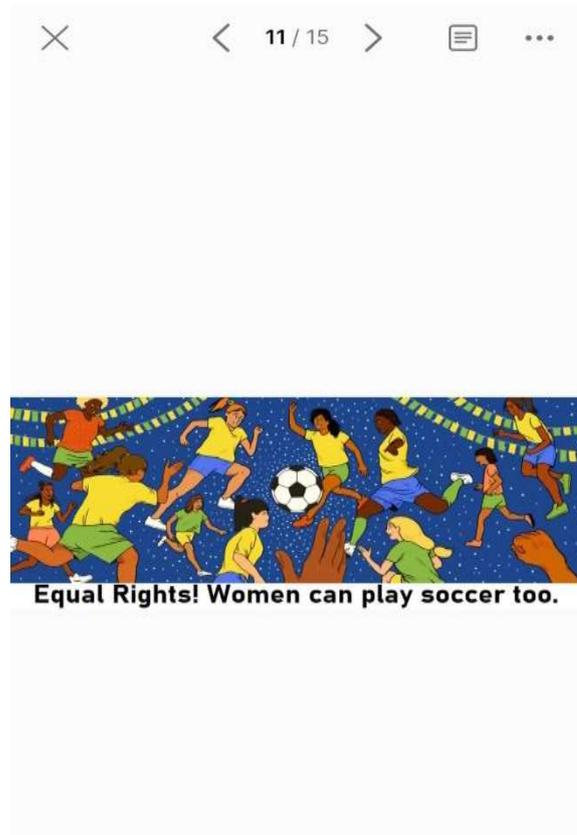
Homosexual behaviour is illegal in Qatar.

Journalist:

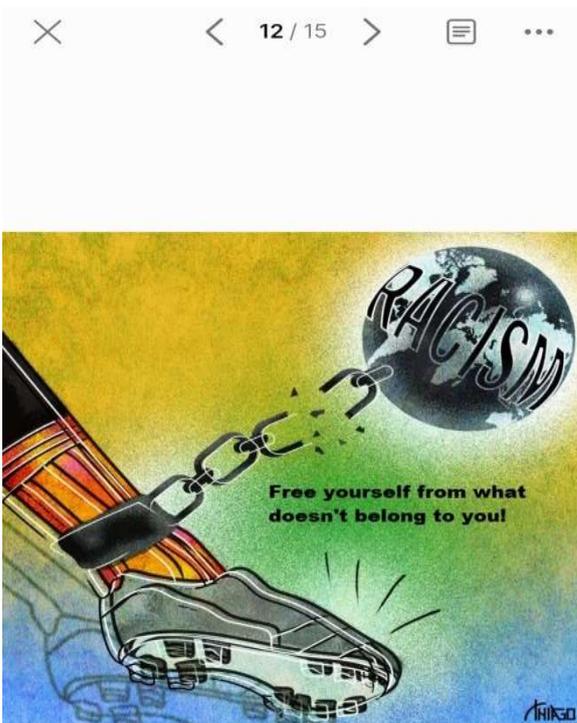
If you are a journalist, however, you must first contact QNA or The Qatar News Agency.

Important: Five things you shouldn't do in Doha.

- Filming or Photographing Etiquette.
- Don't Import Illegal Materials.
- Don't Drink and Get Drunk.
- Don't Dress Improperly.
- Don't be Rude.



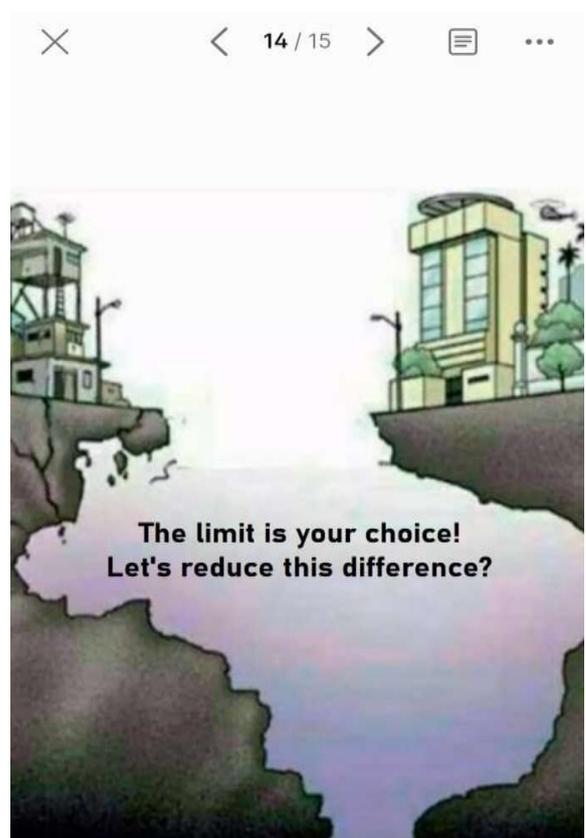
Fonte da imagem: <https://www.google.com/search?q=mulheres+no+futebol+desenho>. Acesso em 10 de nov. de 2022.



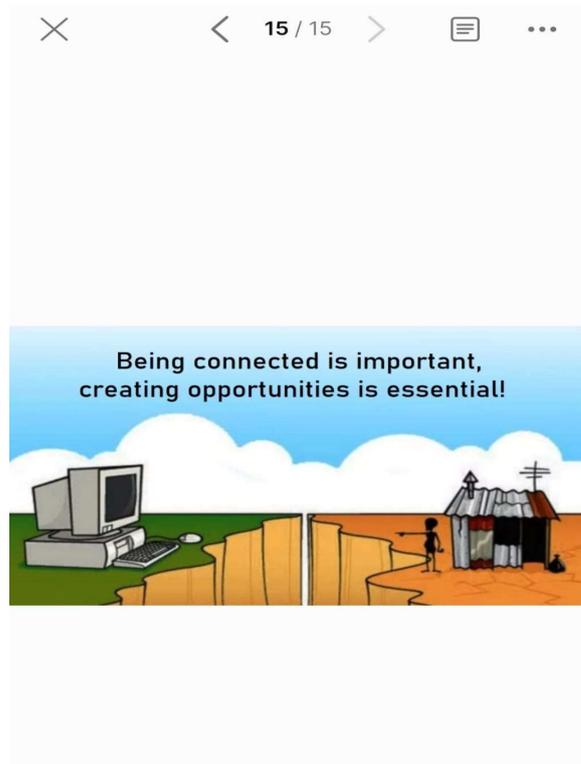
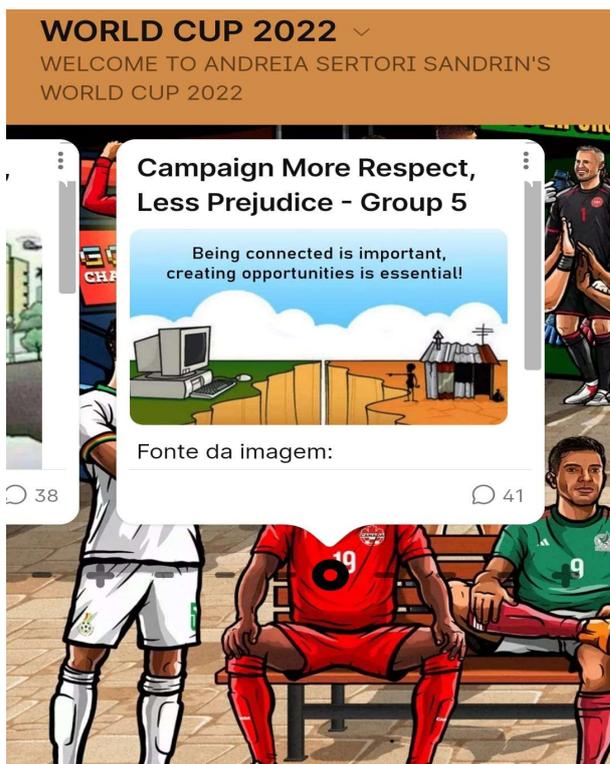
Fonte da imagem: <https://cartoonmovement.com/cartoon/racism-football>. Acesso em 03 de nov. de 2022.



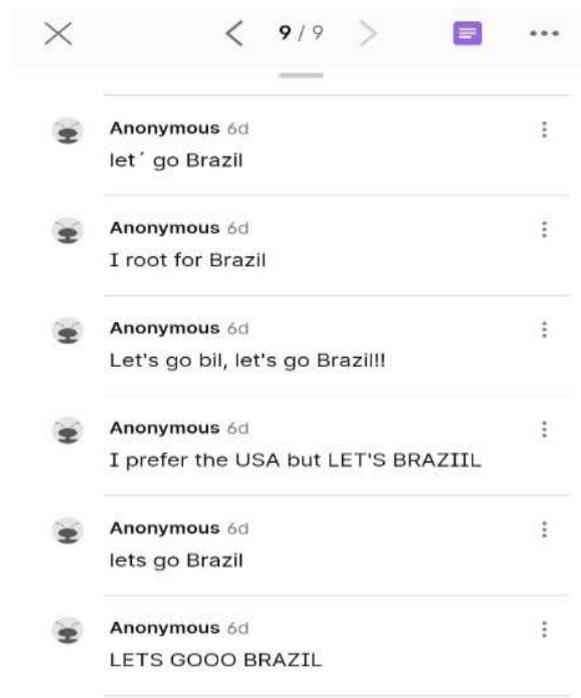
Fonte da imagem: <https://sismmac.org.br/dia-mundial-de-combate-a-homofobia/>. Acesso em 12 de out. de 2022.



Fonte da imagem: <https://memes.casa/img/desigualdade-social-mantem-privilegios>. Acesso em 10 de nov. de 2022.



Fonte da imagem: <https://envolverde.com.br/ desigualdade-social-e-entrave-para-inclusao-digital/>. Acesso em 02 de nov. de 2022.



Em se tratando de um primeiro projeto com esses alunos, o objetivo foi despertar no aluno o prazer em aprender uma língua estrangeira, mostrando que eles são

capazes, ou seja, tínhamos como foco o que propõe Leffa (2011) sobre a sedução para aprender a língua.

O projeto proporcionou momentos em que os alunos participavam de todo o processo de aprender a língua e, por meio de mediações, mostrávamos como a língua se organiza, como eles podem utilizá-la e, principalmente, queríamos que eles ficassem confortáveis no processo de aprendizagem, tendo como consequência a consciência de que eles poderiam aprender uma nova língua independentemente do contexto no qual estão inseridos.

Além disso, o projeto teve como foco conscientizar que a língua não deve ser excludente e que todos podem aprendê-la. Logo, pretendeu-se diminuir as desigualdades e amenizar as injustiças sociais, conforme propõe Zeichner (2011) ao defender uma abordagem que visa à formação de professores para a justiça social.

Quando o professor se assume como agente de mudança, para Hawkins (2011), há uma virada a favor da justiça social. Isso aconteceu durante todo o processo de intervenção, pois a PC, mesmo com suas dificuldades e os problemas que fugiam do nosso controle, se assumiu como agente de transformação, buscando soluções.

3.3 Reflexões acerca das propostas interventivas

3.3.1 “As sessões reflexivas me ajudaram a perceber o que eu não percebia”: impactos da intervenção no ofício do professor

“Eu tive o privilégio de fazer parte de um trabalho muito importante na minha carreira e na vida dos alunos...foi muito bom ver como os alunos participaram das aulas com o projeto. Nada disso seria possível se não tivéssemos estudado durante as sessões reflexivas...como faz falta momentos assim na escola...sabe...ficamos tão presos à burocracia e esquecemos de discutir coisas tão importantes que fazem toda a diferença na nossa aula...como pode? Isso ficou muito claro pra mim nas reuniões...eu consegui ver muita coisa, parar...pensar...avaliar...há quanto tempo eu não parava para ver o que eu estava fazendo?...nem me lembro...só tenho a agradecer a todos que participaram e colaboraram para que essas reuniões fossem possíveis. Posso dizer que saio diferente depois de ter participado dessa pesquisa.” (PC; REA3; 13/12/22)

O depoimento que integra nossa epígrafe é a fala de uma professora que não conseguia propor uma aprendizagem de inglês significativa, que procurou ajuda, que se propôs a participar desta pesquisa a partir de vivências que tínhamos na escola em que trabalhamos.

Atualmente, podemos dizer que a situação melhorou; hoje, existe um sinal de esperança que nos motiva a continuar no caminho. Após a intervenção, tivemos o privilégio de acompanhar oito aulas e coletar novos dados para ter um *feedback* sobre a intervenção realizada com a PC. A epígrafe nos dá indícios de como a situação atual se encontra.

As observações das aulas e o diálogo com a PC mostraram que houve mudanças consideráveis na prática da professora e na atuação dos alunos. A PC deu seu depoimento sobre sua impressão a respeito das sessões reflexivas:

PC: foi muito bom participar das reuniões...não sabia como era isso...no começo fiquei com medo...com vergonha das minhas aulas...mas aos poucos fui me soltando...expondo minhas angústias e medos...a gente tem muita insegurança...mesmo já dando aula há tanto tempo...ficamos bastante tempo estudando e trocando experiências...eu não conhecia muita coisa....me formei faz tempo...não fiz muitos cursos de pós...então...fui ficando para trás nos estudos...por isso...essas reuniões me ajudaram muito a entender muita coisa que fazia na aula...e também entender por que os alunos eram tão dispersos...desinteressados nas aulas...hoje consigo ver o que fazia de errado e pretendo melhorar nessas questões que conversamos nas sessões reflexivas... só tenha a agradecer a ajuda...foi muito importante. (REA3; 13/12/22)

Durante a observação pós-intervenção, foi possível notar muitas mudanças na conduta da PC em sala de aula. As sessões reflexivas tiveram uma contribuição muito positiva na vida da PC, dos alunos e na minha formação como professor no contexto de pesquisa e como pesquisador.

Dedicamo-nos à reflexão sobre as principais mudanças após a intervenção. A começar pelo espaço da sala de aula, percebemos que o ambiente já se encontrava diferente. As carteiras foram dispostas em círculo, o professor atuava no meio e não mais à frente dos alunos ou voltado apenas para um lado da sala onde estavam os alunos mais interessados. Os alunos tinham a liberdade de se sentarem onde se sentissem melhor, excluindo a necessidade de seguir um mapa de sala. Isso acontecia somente nas aulas de inglês, pois, ao término das aulas, o professor precisava voltar para o modelo padrão.

A professora também elaborou cartazes para decorar a sala com os conteúdos sobre os tópicos trabalhados. Segundo Nation (2001) e Dolphin (1987), os recursos visuais como, por exemplo, fotos, imagens e objetos colaboram para o processo de compreensão do significado de novas palavras.

Além disso, cogitou-se também a possibilidade de uma sala ambiente¹⁹ de inglês, onde o professor pudesse organizar a sala como desejasse, explorando os aspectos visuais, auditivos, porém esse é um projeto futuro que precisa ser negociado com a direção da escola.

Com relação ao material didático, a PC ainda o utiliza, uma vez que é obrigada pela escola, porém não é o único material utilizado. Ademais, a PC seleciona tópicos que são de maior interesse dos alunos, principalmente, para a leitura. A PC convidou os alunos para participarem das leituras, sem se preocupar tanto com as questões gramaticais. Alguns pontos gramaticais são tratados, mas quando surgem as dúvidas naturalmente durante as aulas e quando há uma aula específica para esse tópico, uma vez que, no livro, há o subtópico *language in use* destinado ao estudo da gramática.

O foco na gramática deixou de ser prioridade nas aulas. A PC trouxe materiais complementares para facilitar a compreensão dos alunos com mais dificuldade e a aula tornou-se mais dinâmica. O conhecimento passou a ser construído em parceria. A professora propõe muitas aulas em grupo, pois percebemos que os alunos se sentem mais confiáveis quando trocam conhecimentos com os colegas.

O apoio de pares competentes também ajudou na condução das aulas, pois os alunos que dominavam a língua ajudaram os que apresentaram maior dificuldade; enquanto isso, a professora trabalha como uma mediadora e transita entre os alunos para auxiliá-los no processo de ensino-aprendizagem.

Uma outra mudança feita pela PC foi a inclusão de uma avaliação diagnóstica para que os alunos pudessem expor suas impressões sobre as aulas durante os bimestres. Portanto, pretende-se, a cada término do bimestre, propor uma avaliação em que os alunos possam dar um retorno à professora sobre suas aulas. As avaliações sobre os conteúdos, deixaram de ser punitivas e se tornaram avaliações formativas.

Segundo Luckesi (1999), nesse caso, a avaliação é um ato acolhedor e inclusivo, que integra e dá oportunidades para aprender. Assim, a PC avalia os alunos durante

¹⁹ A sala ambiente é uma sala de aula em que o professor fica responsável por organizá-la da maneira mais conveniente para a disciplina. Assim, o professor pode decorá-la, utilizar equipamentos e os alunos que se locomovem até a sala na troca de aulas. A sala fica exclusivamente sob responsabilidade do professor da disciplina.

as aulas, de acordo com critérios pré-estabelecidos e dialogados com os aprendentes. Assim, eles sabem como estão sendo avaliados.

Além disso, a PC assumiu o compromisso de realizar autoavaliações a fim de observar as limitações e as potencialidades das suas estratégias de ensino. Essa experiência pode ser vista a seguir:

PC: é um trabalho bem difícil...a gente não tem tanto tempo livre...nossa vida na escola é muito corrida...mas...assim...eu estou gostando dessa experiência nova de me avaliar...é muito bom aprender...né...eu gosto bastante...as sessões reflexivas foram muito ricas...eu vi muita coisa que nem imaginava antes...como as coisas passam sem a gente perceber...não é? Eu percebi isso...nossa...até os alunos falando foi diferente...como a gente deixa passar muita coisa na sala...né...eu percebi isso viu...jamais imaginava que eles se sentiam assim...excluídos...pra mim...eles nem queriam aprender e eu acabava deixando eles de lado...porque cansava de tentar dar aula e nada...agora vejo que eu fazia algumas coisas que eles não gostavam. Agora com as autoavaliações eu vou conseguir analisar melhor minhas aulas. Espero conseguir fazer sempre. (REA3; 13/12/22)

Ao longo das sessões reflexivas, a PC compreendeu que não há um caminho único e perfeito para aprender uma língua. Como assegura Celani (2009), o professor precisa definir os objetivos, conhecer a turma e planejar as estratégias para cumprir o que planejou. Isso é possível por meio da reflexão crítica, quando o professor faz dos conflitos de sala de aula instrumentos de debates para fomentar a consciência crítica paralelamente ao ensino da língua.

Além disso, procuramos focar na construção colaborativa do conhecimento, discutindo e problematizando de modo que os alunos entendam que as diferenças fazem parte da construção social e elas precisam ser respeitadas.

Concordamos com Menezes de Souza (2011) e Jordão (2016) quando os autores apontam a importância do conflito para o desenvolvimento da criticidade. Não devemos aceitar tudo como algo concreto e finito, precisamos dialogar, questionar, propor novos caminhos, ouvir novas opiniões, pois só assim o conhecimento se constrói e evolui. Foi essa consciência crítica que tentamos desenvolver com os alunos durante as aulas de inglês.

No contexto da pesquisa, a sala de aula sempre foi um ambiente muito passivo, desmotivado, controlador. O que buscamos com o projeto foi abalar as estruturas já cristalizadas, queríamos provocar e incomodar os alunos a ponto de eles trocarem suas angústias, suas vontades para que pudéssemos trabalhar em colaboração.

Os AP também perceberam uma mudança positiva na conduta e nas aulas da PC. Nos depoimentos coletados, a satisfação fica aparente:

- Rian:** a gente estranhou quando chegou na sala e tava tudo diferente...achamos que tinha trocado de teacher...legal...né ver isso.
- Davi:** tá tudo diferente... a gente fala mais da aula...a gente fala o que nós gosta...ela ouve também ... traz o que pedimos...tá sendo bacana.
- Jonas:** a gente faz bastante coisa em grupo...um ajuda o outro...achei massa o projeto da copa...passou que nem percebi...é...pena que agora tá acabando o ano.
- Carla:** acho que a gente vai aprender mais assim...ainda tá sendo difícil porque nós não sabe muito de inglês...mais já vi que dá pra aprender se...se estudar também.
- Carlos:** tá bem mais da hora a aula desse jeito...a gente participa mais...ela dá uns assuntos da aula e pode escolher.
- Luís:** gostei hein desse estilo de aula...tô mais de boa agora pra aprender.
- Paulo:** ficou legal a sala assim...a gente fica mais livre...o professor também ouve mais, ajuda nas dúvidas.
- Sofia:** a professora mudou bastante...não dá mais prova surpresa...agora a gente sabe como ele da nota...antes tinha muita prova de castigo. (REA3; 13/12/22)

As falas dos AP demonstram uma satisfação com a mudança da PC. É importante destacar que ouvir o aluno não quer dizer que as aulas serão somente baseadas no que eles querem. Para o professor, deve estar claro o que ele quer ensinar e onde pretende chegar; a ponte para se chegar ao destino pode ser desenvolvida levando em consideração as preferências temáticas dos alunos. É preciso haver um planejamento e buscar tópicos que funcionem como andaimes para atingir o objetivo da aula. É fundamental que haja diálogo, equilíbrio e negociação para que as aulas não percam o propósito.

A seguir, é o momento de expor as impressões dos alunos acerca do projeto interventivo e das aulas de inglês após as sessões reflexivas.

3.3.2 “Agora eu tenho vontade de aprender inglês”: o olhar dos alunos sobre o projeto interventivo

“Eu gostei bastante de participar do projeto...não tinha aula assim desde que cheguei nessa escola. A turma gostou muito e conseguimos realizar todas as etapas...não pensava que ia dar certo. As dificuldades nas aulas eram mais pela falta de interesse nas aulas mesmo...porque era sempre do mesmo jeito e não dava coisa diferente para a gente fazer. Os professores ajudaram muito a gente no projeto, tirava as dúvidas, ensinava o que não sabia, a gente pesquisava na sala de informática. Foi um projeto muito legal, se fosse

sempre assim, acho que todo mundo ia querer aprender” (Jonas; REA3; 13/12/22).

Para iniciar esta seção, partimos da fala de um dos integrantes do projeto para pôr em prática um dos objetivos desta pesquisa, ou seja, praticar a escuta, ouvindo os alunos para que eles expusessem os seus desejos, angústias e anseios em relação à aprendizagem de uma língua estrangeira.

Este espaço é um momento dedicado às impressões dos alunos sobre o trabalho realizado durante a intervenção. Desse modo, apresentamos ao leitor as vozes dos alunos que tornaram possível a execução de nossa pesquisa-ação colaborativa.

Conforme exposto na seção anterior, antes da intervenção, os alunos não se sentiam muito à vontade para aprender inglês e não demonstravam interesse nas aulas. As sessões reflexivas com a PC e a intervenção com os AP por meio do projeto promoveu uma mudança significativa, capaz de reanimar o desejo dos alunos de aprender uma língua estrangeira.

Outro aspecto que chamou a atenção dos alunos foi o trabalho interdisciplinar, visto que essa estratégia não era comum nas aulas. Tanto a PC como os AP perceberam que a integração dos conteúdos entre as disciplinas favorece consideravelmente a aprendizagem. Isso ocorre porque os conteúdos se complementam à medida que eles são retomados e aprofundados pelas disciplinas específicas.

É fato que não foi possível atingir a todos os alunos da sala, pois muitos problemas fugiam da competência da professora e da escola, porém podemos afirmar que a maioria dos alunos aderiu ao projeto e se sentiu satisfeita com as aulas. Tal satisfação pode ser apreciada nos depoimentos seguintes:

Rian: vixe...foi muito da hora fazer esse projeto... nem sabia que dava pra fazer isso pelo pc...falar de futebol é comigo mesmo.

Davi: o projeto foi legal...todo mundo gosta de futebol...a gente diverti bastante também...fizemos coisas diferentes...aula assim é legal...a galera participa mais.

Jonas: era bom se as aulas fosse assim sempre...consegui falar algumas coisas de inglês...meu grupo me ajudou também a escrever umas frases nos palpites dos jogos.

Carla: foi massa...queria aula desse jeito...é divertido.

Carlos: gostei do painel no computador...hum...mais o quê? Acho que fazer junto com os meus amigos ajudou muito também...um ajuda o outro...quem não sabe pode aprender junto.

- Luís:** fiquei com vergonha no começo...e...depois eu fui ficando mais sussa, né... nunca tinha feito assim...certo...inglês é muito difícil...mas deu certo falar umas coisas em inglês.
- Paulo:** eu acho que o mais legal foi usar o padlet...não conhecia isso...todo mundo queria mexer no código pra falar resultado dos jogos...ainda foi escrever inglês...a gente ficava vendo como escrevia...sabe...as frases pra postar no painel...a gente escrevia muita coisa errado também...daí...tinha coisa que não sabia o que os outros tinha escrito...né...e precisava pesquisar pra entender...só via o povo perguntando o que tava escrito...vixe...tudo escrito inglês foi fera.
- Sofia:** os grupos tudo participou...a gente gosta de futebol...o profe de física também ajudou a gente das regras...sobre a copa também...foi massa...inglês é difícil, mas assim em grupo não é tanto...eu não sabia e o outro fazia... e o que eu sabia ajudava...foi assim... sabe.
- Thiago:** eu gosto de mexer com artes...então...fiz muita coisa do painel pra colar na escola...pintamos...pesquisamos as coisas em inglês pra colocar...a gente ouvia também o que estava escrito pra tentar imitar...foi só risada...é engraçado ouvir inglês...todo mundo ria...sabe quando você fica vendo alguém que não sabe falar e acha engraçado...foi assim...parecia que não ia sair nada...e você vai tentando...né...até conseguir fazer alguma coisa...nossa...foi legal.
- Daniel:** eu pensei que não ia sair nada disso...ixe...ninguém sabe muito de inglês como ia escrever... ainda bem que dava pra pesquisar também...com a net hoje fica mais fácil aprender...os profes ajudaram também a gente escrever...aprender da copa...falar os textos em inglês...fizemos tudo junto...daí não dá muita vergonha...mais sozinho é difícil. (REA3; 13/12/22)

Na última etapa da pesquisa-ação colaborativa, cujo objetivo foi avaliar os efeitos da ação, fizemos a seguinte pergunta aos AP: Chegou a hora de você avaliar o trabalho da professora. Qual foi a sua percepção sobre o projeto? A partir das respostas dos dez participantes da pesquisa, o gráfico a seguir mostra que a intervenção causou um impacto positivo nos participantes:

Figura 4: Avaliação dos AP sobre o projeto interventivo.



A pergunta continha quatro opções de resposta: ótimo, bom, regular e ruim. O gráfico apresenta apenas as opções ótimo e bom porque foram as únicas opções escolhidas pelos alunos.

Ao longo de nossa observação pós-intervenção, notamos que os alunos estavam mais descontraídos e dispostos a se engajarem nas aulas de inglês. Segundo Assis-Peterson e Silva (2009), a interação é variável e muitos fatores como, por exemplo, tópicos trabalhados, tipos de atividades e espaço físico, influenciam no grau de interação dos alunos. Diante desses fatores, o papel do professor é legitimar o aluno como um interlocutor capaz de aprender.

Após a intervenção, percebemos que a postura do “aluno mudo”, ou seja, que não se comunica nas aulas, nem interage, é coisa do passado. Percebemos que há um entrosamento entre os envolvidos na aprendizagem, os alunos se posicionam com mais frequência e estão abertos ao diálogo. A resistência dos alunos observada na primeira etapa da PAC deu lugar à disponibilidade e à consciência de que em todo processo de ensino-aprendizagem é fundamental estar disposto a avaliar, refletir, agir e reavaliar. É um processo cíclico que faz parte do aprender e do ensinar.

Nos depoimentos a seguir, os AP demonstram que aprender inglês não é mais uma realidade tão distante:

- Rian:** antes eu ficava com vergonha de falar...tinha medo de errar...nem falava muito nas aulas...hoje eu fico mais sussa...consigo dizer umas coisas...tá sendo legal agora.
- Davi:** acho que mudou muita coisa...todo mundo participa mais...as aulas tá mais divertida...a gente faz muita coisa junto...um ajuda o outro...assim tá mais fácil aprender.
- Jonas:** estou achando o máximo as aulas...não fico mais com medo de errar...antes só os que sabiam mais falava... a gente só ouvia...o professor corrigia bastante o jeito da gente falar...hoje ele corrige também...mas é diferente como faz...a gente está mais a vontade agora...sem medo...acho que se a gente estudar dá pra aprender inglês.
- Carla:** tá muito massa as aulas...gosto de coisa diferente...não gosto de só livro...livro e livro...é chato...né...quando é assim...tem que ter mais coisa...agora a gente se diverte também e nem vê a hora passar.
- Carlos:** eu ainda tenho muita vergonha...erro muito...mas antes tinha bem mais...nem abria a boca...nossa...hoje já consigo falar umas frases...tem que treinar mais...o professor tá ajudando mais a gente.
- Luís:** esse projeto foi da hora viu...eu gostei muito de participar...os professores ajudaram bastante a gente...as aulas foram divertidas...foi tudo bem diferente do que era.
- Paulo:** nossa...então...eu fiquei feliz comigo viu...de conseguir fazer umas coisas em inglês...é pouco...mas já vi que consigo agora...antes pra mim era impossível. (REA3; 13/12/22)

De acordo com Leffa, os alunos que estão à margem sempre terão em mente que estudar uma língua estrangeira é útil somente para conseguir um emprego melhor, “ao contrário dos alunos ricos, que estudam a língua para o lazer” (Leffa, 2011, p. 122). Essa diferença deve acabar. O aluno pobre também tem o direito de estudar para o lazer” (Leffa, 2011, p. 122).

Os resultados da pesquisa nos mostraram que, por meio da PAC, foi possível proporcionar ao aluno pobre a possibilidade de se reconhecer como aprendente de uma língua estrangeira, seja para conseguir um bom emprego ou apenas para se divertir.

Ao final desta reflexão, destacamos a relevância da pesquisa-ação colaborativa para obtermos o resultado almejado. As etapas da PAC desconstruíram muitas ações e concepções que limitavam o trabalho do professor e a evolução dos alunos no contexto pesquisado.

Desde a observação inicial, as concepções foram se reconstruindo a ponto de nos fazer refletir sobre nossa função como professores. A prática docente é uma ferramenta que nos dá base para lidar com os problemas de sala de aula, porém, sem a teoria, não há avanço. Acreditamos que em toda formação profissional é essencial relacionar teoria e prática, pois aquela oferece aos professores perspectivas variadas para analisarem os contextos sociais, históricos e culturais, enquanto esta se ressignifica para transformá-los.

Chegamos à conclusão de que a troca entre a universidade e a escola precisa acontecer com mais frequência e profundidade. Ainda há muita resistência por parte dos professores em aceitar que o conhecimento científico pode fazer a diferença no espaço escolar. No contexto de pesquisa, notamos que muitos docentes não estão habituados a ler artigos, dissertações, teses e livros científicos em busca de aperfeiçoamento e atualização profissional, além disso não são receptivos com estagiários e pesquisadores. É preciso desmistificar conceitos como “Eles estão na universidade e não sabem o que acontece na escola”, “Queria vê-los fazer o que eles escrevem” e “Falam isso porque nunca pisaram em uma escola pública.”

A resistência dos professores em relação ao universo acadêmico pode ser resultado de uma produção científica que exagera na erudição, ou seja, várias pesquisas são produzidas com uma linguagem que, muitas vezes, foge da realidade do professor. A academia precisa produzir material epistemológico que explore uma linguagem acessível ao seu público.

Outro aspecto bastante criticado pelos professores é a falta de ética profissional de alguns estagiários e pesquisadores, uma vez que eles são acolhidos na escola para realizarem seus trabalhos e, muitas vezes, destacam apenas o lado negativo da escola e dos professores.

As falas dos docentes supracitadas repercutem a ideia de que a universidade está contra o professor. O que mostramos durante as sessões reflexivas é exatamente o contrário, ou seja, a universidade pode ser nossa aliada na reinvenção, na construção e na prospecção de novos conhecimentos. Nenhuma prática de sala de aula está isenta de teoria, o que ocorre, muitas vezes, é o professor não saber em qual teoria sua prática se baseia, mas, certamente, ela estará relacionada à construção histórica do professor.

A colaboração assumiu o protagonismo na nossa pesquisa, uma vez que ela possibilitou a dois professores atuarem colaborativamente em benefício dos alunos, bem como exercitar a escuta, mobilizar uma sala de aula e despertar novos pontos de vista acerca de temáticas que atravessavam as aulas como, por exemplo, o preconceito racial, a discriminação social, os direitos humanos, a homofobia, dentre outras.

Sabemos que muitas soluções fogem do nosso controle, portanto nossa pesquisa não tem a pretensão de concluir que tudo esteja resolvido, porém esperamos que os alunos possam ter novas perspectivas a partir das aprendizagens na escola, que sejam acolhidos no espaço escolar, que consigam olhar os problemas por lentes diferentes, que não se curvem diante dos abismos que a sociedade impõe e que sintam desejo de estar na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Eu fiquei indignado
Ele ficou indignado
A massa indignada
Duro de tão indignado.

A nossa indignação
É uma mosca sem asas
Não ultrapassa as janelas
De nossas casas.

Indignação indigna
Indigna nação
Indignação indigna
Indigna nação.

Francisco Eduardo Amaral / Samuel Rosa de Alvarenga

Este espaço é dedicado à exposição das minhas considerações acerca de todo o trabalho realizado ao longo de quatro anos. É aqui que o leitor poderá encontrar as respostas para as perguntas de pesquisa e, também, conhecer minhas angústias, frustrações, reflexões e pretensões.

Neste momento, apesar de descrever as minhas impressões sobre a pesquisa chamando-as de considerações finais, destaco que o trabalho não é finito. Aqui são apresentadas impressões e interpretações de um contexto micro inserido em um contexto macro que está sujeito à transformação. Portanto, as situações, os relatos, os professores, os alunos, o contexto estão abertos a novas interpretações em outras circunstâncias, seja por mim ou pelos leitores.

Início estas considerações com a epígrafe de uma música chamada Indignação porque, quando reflito sobre toda a minha trajetória como professor, tento compreender em que momento o sentimento de indignação tomou conta de mim a ponto de propor um trabalho difícil para tentar minimizar problemas que já vivenciava há muito tempo no contexto de pesquisa em que atuo como professor.

Atualmente, percebo que minha indignação dá sinais quando começo a adquirir maturidade profissional após anos de muito trabalho no mesmo local, passando por muitas experiências novas e diferentes, porém acompanhado de problemas antigos.

Com o passar dos anos, a formação contínua atrelada à prática de sala de aula me fez adquirir maturidade profissional para entender um pouco do que acontecia no contexto escolar.

O mestrado me fez enxergar muita coisa positiva no meu trabalho, mas também me abriu os olhos para muita coisa negativa que começou a me incomodar no contexto em que atuo como docente. Nessa época, já não conseguia mais olhar o ambiente de trabalho com os mesmos olhos de quando ingressei no magistério.

As leituras, as disciplinas e a troca com pares mais experientes foram responsáveis por me dar base para tentar propor uma pesquisa a fim de romper padrões que já não faziam mais sentido na escola.

Amadureci a ideia e, no doutorado, pude pôr em prática o meu objetivo, apresentava uma pesquisa que tinha como meta principal romper barreiras e questionar certos conceitos naturalizados que atrapalhavam a evolução dos alunos de famílias do MST.

Não queria mais que minha indignação fosse uma “mosca sem asas” e não passasse “da janela de minha porta”. O que queria era transpor os limites a fim de movimentar o ambiente escolar e fazer com que os alunos não fossem mais cidadãos passivos, desmotivados e conformados com a posição que lhes colocaram desde a colonização.

Para tentar realizar uma pesquisa-ação colaborativa, precisava conseguir uma parceria que estivesse aberta a embarcar nessa viagem profunda que é o doutorado. No começo foi uma missão difícil, pois realizar uma pesquisa em uma escola requer muito cuidado para não ferir os egos, não romper a ética, não atrapalhar o andamento da escola e não ser irresponsável ao provocar o que o professor tem de mais precioso, ou seja, toda sua construção ideológica e suas práticas já internalizadas e naturalizadas.

Ao longo de minha pesquisa, pude contar com uma amiga professora que me ajudou muito durante toda a execução do projeto até a conclusão desta tese. Foi uma parceria que se fortaleceu devido a nossa amizade e só cresceu com o andamento do trabalho. Pudemos trocar muitas experiências e discutir situações nas quais estávamos no mesmo barco e sabíamos das tempestades que iríamos enfrentar por conhecer muito bem o caminho que percorríamos há anos como docentes na mesma instituição.

Esta pesquisa buscou como objetivo geral oferecer à professora de inglês de uma escola municipal de ensino fundamental (anos finais) do interior de São Paulo momentos para sua atualização e aperfeiçoamento, visando uma prática decolonial de ensino de língua estrangeira voltada para alunos do MST em um ambiente escolar

que conserva muitas características coloniais como, por exemplo, imposição de poder, silenciamento de alunos e professores, valorização de padrões, dentre outras.

Embora, como professor e pesquisador, houvesse algumas hipóteses sobre os problemas que afetavam o contexto da pesquisa, aos poucos, em colaboração com a equipe de pesquisa (orientadora, professora, alunos), pude traçar estratégias e selecionar aportes teóricos que dessem conta de abarcar questões relacionadas à formação crítico-reflexiva, à decolonialidade e à justiça social.

Com base nas hipóteses, nas observações, sessões reflexivas e projeto interventivo construí o capítulo “eu quero um país que não está no retrato” para discutir assuntos que abordavam como as manifestações da colonialidade se concretizavam nos espaços de formação e convivência humana, transmitindo uma imagem que não é tão bela como a que está nos retratos da História do Brasil. Ademais, procurei discutir como as teorias acerca da formação de professores e legislação educacional poderiam contribuir para amenizar os problemas que afligiam a sala de aula.

“Espaços para construção colaborativa do processo crítico-reflexivo” foi o capítulo no qual descrevi as etapas da pesquisa-ação colaborativa e os instrumentos necessários para realizar a pesquisa, além de convidar o leitor para conhecer o contexto e os participantes da pesquisa.

No capítulo “escutar a si mesmo ouvindo os outros”, trouxe uma análise sobre os problemas que atrapalhavam o progresso das aulas e como poderíamos auxiliar para amenizar esses problemas, propondo novos caminhos e discutindo os pontos positivos e negativos de nossas ações. Foi um momento que privilegiou a escuta para nos conhecermos como atores na ação de construir conhecimento como professores e como pesquisadores.

Todas essas etapas foram responsáveis por ajudar a responder as perguntas que trago aqui novamente para discuti-las e apresentar minha interpretação circunstancial de tudo o que foi realizado nesta pesquisa.

A primeira pergunta de pesquisa consiste em revelar o que ocasionava o insucesso dos alunos do MST no que se refere ao ensino-aprendizagem de inglês no contexto analisado.

No capítulo destinado à análise dos dados, relatei inúmeras situações que colaboravam para o insucesso dos alunos do MST no quesito aprendizagem de inglês. Portanto, aqui, pretendo enfatizar alguns pontos que considero fundamentais para não contribuirmos com o fracasso dos alunos.

O primeiro problema que gostaria de trazer para a discussão é a falta de cuidado para com esses alunos. Quando digo cuidado, enfatizo a responsabilidade dos órgãos municipais para garantir a integridade física e psicológica dos alunos, o que certamente influenciará na aprendizagem caso sejam prejudicadas. É fundamental que haja zelo no transporte dos alunos, no ambiente escolar, somado a políticas que os integrem no contexto escolar para que eles não se sintam excluídos das ações educativas propostas pela escola.

Outro ponto importante a se destacar é a falta de projetos educacionais voltados para a cultura. A escola carece de projetos que incentivem a cultura para tentar amenizar os abismos culturais que existem entre os mais e menos favorecidos. O cenário que encontramos durante a pesquisa demonstra que passou da hora de entender que a escola se diferencia de outras por receber alunos de famílias do MST, com suas perspectivas, seus traumas e suas vivências muito diferentes da realidade dos alunos que vivem na cidade.

É certo que a heterogeneidade humana não é uma característica somente desta escola, porém, neste contexto, o preconceito em relação às diferenças sociais, raciais e culturais é um problema que afeta o bom andamento da escola. Diante disso, sabemos que não é possível sanar todas as dificuldades dos alunos, tampouco eliminar todos os conflitos, mas está ao nosso alcance administrá-los para que haja respeito e equidade. Conhecer a realidade dos alunos é essencial para propor estratégias que contemplem os alunos do MST. Não dá para ignorar que eles são sujeitos que sofrem preconceitos e discriminação devido à raça e à condição social.

Como já mencionou Menezes de Souza (2011), a significação tem uma estreita relação com a formação sócio-histórica, pois os sujeitos se constituem a partir de suas relações com o meio em que estão inseridos. Por isso, enfatizo a importância de ouvir e reconhecer o que os alunos têm a dizer.

A valorização do conhecimento prévio e da bagagem cultural vem ao encontro do que propôs Santos (2010) a partir da ecologia dos saberes, ou seja, a construção de um saber dialógico e plural em que saberes científicos e não-científicos interajam e coexistam sem hierarquizar as dimensões da existência como, por exemplo, a raça, o gênero, o credo, a etnia e a posição social.

Logo que ingressei na escola, a diretora sugeriu que fôssemos ao assentamento sem-terra para conhecermos o estilo de vida das famílias do MST. Na época, era uma novidade porque o assentamento estava sendo construído e não conhecíamos muito

sobre o movimento sem-terra. Foi uma experiência muito valiosa, visto que conhecemos o modo de vida, as dificuldades e as virtudes dos moradores do Horto Guarani.

Mesmo que não seja possível conhecer a realidade dos alunos *in loco*, é possível oferecer a escuta, pois, certamente, eles têm muito a dizer sobre as experiências que cada um traz. Ouvir os alunos é fundamental para entender se a aula do professor está atingindo os seus objetivos.

Conhecendo a realidade dos alunos, parte-se para o planejamento das aulas com base na análise de necessidades. O professor precisa estar atento ao que pretende ensinar aos seus alunos. Para isso, é importante ouvi-los e inseri-los na programação das aulas, afinal, eles serão os maiores interessados.

É certo que isso não ocorre com facilidade, por isso vejo que a formação contínua é fator primordial na construção profissional do professor. É por meio da formação que o professor adquire a expertise para lidar com os dilemas da sala de aula. Essa é uma carência muito grande no contexto da pesquisa, sendo um fator determinante para a dificuldade dos professores e o insucesso dos alunos.

A BNCC e o PPP são documentos que orientam as práticas e as condutas no contexto escolar, porém eles não podem ser vistos como manuais sagrados e inflexíveis; caso contrário, podem ser entraves para que o professor realize seu trabalho. Devemos vê-los como sugestões e agir nas brechas para atingir os objetivos, mesmo não concordando com as orientações preconizadas nesses documentos. Caso contrário, eles se tornam muletas para justificar aquilo que não fazemos.

A segunda pergunta de pesquisa que quero discutir é a respeito da importância da formação crítico-reflexiva para uma prática decolonial de ensino de inglês para alunos do MST.

Na resposta à primeira pergunta, comentei brevemente sobre a essencialidade da formação contínua na carreira do professor. Agora, acrescento como a formação crítico-reflexiva contribuiu para uma prática mais inclusiva.

Na descrição sobre o contexto da pesquisa, deixei claro que a escola se situa em uma cidade muito pequena, carente de investimentos culturais onde ainda estão enraizadas manifestações de um sistema colonial que se aproveita da ingenuidade de um povo para menosprezá-los e persuadi-los.

Tenho convicção de que a formação crítico-reflexiva vem de encontro a esse sistema que insiste em anular uma parcela da população vista como arruaceira por

invadir terras, discriminada por ser preta, pobre, sendo considerada sem cultura por possuir um comportamento diferente dos considerados padrões por uma sociedade elitizada.

Devido à minha formação contínua, comecei a entender como o sistema opressivo e manipulador funcionava. Consequentemente, fiquei indignado com um sistema que exclui os menos favorecidos e os responsabiliza por tal exclusão. Acredito que com os profissionais da educação no contexto da pesquisa isso também seja possível, ou seja, provocar a indignação.

Na maioria dos casos, as pessoas tomam determinadas atitudes achando que estão fazendo o melhor. Por isso, precisam ser ouvidas e muitas situações devem ser questionadas para discutir comportamentos e fatos considerados normais.

O trabalho começou com os alunos e a professora-colaborada, buscando trabalhar a criticidade para que as situações fossem discutidas. Por meio do letramento crítico, foi possível trabalhar os conflitos de sala de aula de modo a não ver os problemas somente pelo lado negativo. No letramento crítico, os conflitos são pontos importantes para desenvolver a consciência crítica, pois é impossível nos livrarmos deles, mas é possível utilizá-los para instigar discussões sobre temas importantes.

Como propõe Jordão (2016), o professor crítico-reflexivo pode utilizar os conflitos para ensinar os alunos a conviverem com as diferenças, uma vez que eles sempre farão parte do nosso cotidiano, porém, ignorá-los, sim, é perigoso e deve ser evitado.

A formação crítico-reflexiva foi uma ferramenta para amenizar discursos discriminatórios, preconceitos e práticas coloniais. Por isso, considero essencial que a secretaria de educação invista em cursos de formação, pois, muitos professores não têm tempo para estudar em horários que não estão na escola. Assim, a escola poderia otimizar a utilização do tempo para propor formação em horários que são destinados às reuniões pedagógicas.

Os professores que possuem carga dupla chegam a cumprir quatro horas de HTPC e os que possuem carga simples cumprem duas horas. Esses horários poderiam ser utilizados para formação, assim como fizemos com a pesquisa-ação, pois uma hora é utilizada para falar sobre questões burocráticas e as demais horas o professor está livre para realizar o que quiser, permanecendo na escola até cumprir o seu horário total.

Para responder a terceira pergunta cuja questão é como a professora pode agir para que os alunos do MST não sejam injustiçados perante as situações de ensino, aproveito a discussão sobre formação crítico-reflexiva para responder porque acredito que essa pergunta também passa pela formação de professores.

A formação contínua é condição fundamental em qualquer situação. Isso não é novidade, porém ainda é muito pouco explorada na vida cotidiana do professor, seja pela falta de tempo, condições financeiras ou oferta da escola.

Durante a formação, o professor pode se aperfeiçoar e se atualizar sobre diversos assuntos que evoluem conforme a sociedade se transforma. Ademais, é possível desconstruir conceitos enraizados em nossa cultura que acabam por nos limitar diante de problemas que afetam o nosso cotidiano profissional.

Ainda vejo nos professores a vontade de mudar e se aperfeiçoar, ao mesmo tempo, percebo um discurso conformista por não verem ou não saberem como sair de situações que o próprio sistema nos coloca. Sabemos que muitas ações fogem do nosso controle, mas não devemos nos conformar com aquilo que não está dando certo. A formação pode ser uma aliada para reverter essa situação.

Os problemas que encontramos no contexto escolar são responsáveis pelo distanciamento dos alunos da escola. A escola já não é atraente, pois conserva padrões tradicionais na sua estrutura e organização.

Como fui aluno na mesma escola em que trabalho e conclui minha formação no ensino fundamental e médio há mais de vinte e quatro anos, é fácil notar que ela sofreu pouquíssimas mudanças. Indo além, pessoas mais velhas que estudaram ali dizem o mesmo, ou seja, há décadas a escola não se transforma de maneira significativa de modo a acompanhar os avanços necessários à evolução da educação. O que podemos dizer sobre mudanças na infraestrutura é a instalação de ar-condicionado recentemente e uma sala de informática há uns dez anos.

Esse ambiente atrasado somado a comportamentos que acentuam as manifestações da colonialidade e das injustiças sociais colaboram para que os alunos não se sintam atraídos, sequer motivados para aprender.

Em se tratando da colonialidade do saber, a formação ajudou a professora e os alunos a entenderem e a valorizarem a cultura local, desmistificando a concepção de que tudo que vem de fora é melhor.

No caso do ensino de inglês, foi possível discutir a importância de valorizar a produção científica produzida no Brasil, inclusive a produção de livros didáticos

brasileiros. Além disso, colocamos em pauta a exigência de uma pronúncia padrão baseada no falante nativo, como se os alunos tivessem a obrigação de agir e falar como alguém que nasceu em um país em que o inglês é a língua oficial. O sistema tradicional de ensino também foi questionado, assim como a importância dada a determinados métodos de ensino em detrimento de outros.

No âmbito da colonialidade do ser, a formação contribuiu para que todos os envolvidos valorizassem a cultura local, os conhecimentos prévios e entendessem que ninguém é uma “tábula rasa”, todos nós somos frutos de nossas experiências e, por isso, as reproduzimos. É importante não apagar, sequer menosprezar a história de cada um; todas têm valor e isso precisa ser cultuado no ambiente escolar.

Sobre a colonialidade da linguagem, foi preciso desconstruir conceitos acerca da valorização apenas da norma culta da língua. O preconceito linguístico é muito forte no contexto da pesquisa a ponto de inibir e constranger os alunos. Como afirma Bagno (2003), o preconceito linguístico é umas das formas de exclusão de maior força, pois é valorizada a língua falada pela elite, enquanto a manifestação linguística dos povos inferiorizados é menosprezada e desvalorizada.

Essa discriminação ocorre também no ensino de língua inglesa, pois, muitas vezes, o professor não considera os sotaques dos alunos, ficando focado no erro, quando poderia valorizar a tentativa do aluno em interagir na língua-alvo. Os próprios alunos também não valorizam o dialeto e o sotaque um do outro, trocando piadas e xingamentos sobre o modo de falar de cada um. Esse foi um assunto recorrente também em nossas discussões com eles e com a PC.

Isso não quer dizer que o professor deve ignorar erros de pronúncia que fazem diferença na inteligibilidade da comunicação. Devemos evitar discursos preconceituosos que perpetuam frases como, por exemplo, “você fala inglês com sotaque”, “você precisa trabalhar para tirar esse sotaque”, “todo mundo sabe que você não é americano porque tem sotaque”. Frases desse tipo perpetuam o preconceito com falantes de inglês de outras nacionalidades, contribuindo com uma concepção colonial da linguagem.

Frente aos objetivos desta pesquisa, posso dizer que não foi um trabalho fácil. Ao longo do trabalho, encontramos muito desafios. Isso se deu porque é muito delicado propor mudanças em um ambiente em que tudo está tão naturalizado. A minha facilidade foi contar com uma professora-colaboradora, amiga de trabalho, que estava disposta a discutir novas propostas e participar da intervenção, além de ter o

apoio dos demais professores que colaboraram com o projeto. A gestão permitiu a realização da pesquisa, porém não houve envolvimento da equipe gestora durante a realização do projeto.

Outra dificuldade foi contar com a infraestrutura da escola, pois há uma carência grande de materiais e os recursos tecnológicos que a escola dispunha eram precários.

A implementação do projeto interventivo foi o maior desafio, pois tínhamos que lidar com a resistência dos alunos, os conteúdos do bimestre precisavam ser concluídos devido às avaliações da secretaria de educação. Ademais, foi necessário conciliar as etapas do projeto com a disponibilidade dos professores, com a locação da sala de informática que é utilizada por um professor especialista em informática, pois ele ministra aulas de informática em todas as turmas da escola, por isso, a sala estava sempre ocupada.

No decorrer da pesquisa, também tivemos problemas com alguns alunos que desistiram no meio do caminho, outros não trouxeram os documentos assinados pelos responsáveis, o que inviabilizou a participação deles devido ao cumprimento às regras do Comitê de Ética em Pesquisa.

O tempo para a realização do projeto também foi complicado, visto que a escola segue uma rotina e tínhamos que cumprir nossas obrigações como professores da instituição. Logo, muito do nosso tempo também era ocupado preparando e ministrando aulas e participando de reuniões.

Além das dificuldades citadas, não posso deixar de dizer que a desvalorização do professor também contribui muito para o fracasso da educação brasileira. Mesmo diante de pouco incentivo na área, os professores ainda insistem e acreditam no seu trabalho, porém ninguém vive de elogios e reconhecimento verbal; é preciso ação por parte dos governantes para que os professores não precisem trabalhar em duas, três e até quatro escolas para dar conta de sobreviver dignamente.

Diante das adversidades que observei no contexto analisado, chego à conclusão de que a PC também é silenciada pelo sistema municipal de ensino, sendo vista também como uma “voz do Sul”. Os problemas mencionados nestas considerações fazem parte do cotidiano de vários professores, porém muitos direitos foram conquistados com luta e diálogo.

Acredito que o primeiro passo para a transformação é a indignação diante de fatos que comprometem a equidade e a evolução do ser humano como cidadão. O que pretendia com este trabalho era causar indignação diante dos problemas que

afetavam a sala de aula, buscando propostas, diálogos e formação que pudessem amenizar as injustiças sociais no contexto de pesquisa. Ademais, queríamos incomodar e provocar os alunos para que eles não se reconhecessem nos rótulos estipulados por uma sociedade elitista.

Ao final desta pesquisa, temos o objetivo de realizar um trabalho ainda maior, levando em consideração a gestão escolar e os funcionários da escola, pois acreditamos que a escola carece de uma formação que extrapole as paredes da sala de aula para desconstruir visões que atrapalham a formação dos alunos e o bom andamento da instituição.

Portanto, como projeto de pesquisas futuras, pensamos em propor a elaboração de um PPP em colaboração com toda a comunidade escolar, pois percebemos que a escola caminha em desalinho. Consequentemente, os professores ficam desamparados e os alunos ficam à mercê de uma educação tradicional que não acolhe os menos favorecidos, que não estimula a criticidade, que não incentiva a cultura e que não proporciona o desenvolvimento da cidadania.

A sociedade conhece bem as dificuldades e os problemas enfrentados pelos professores do Brasil. Muitas pesquisas são realizadas sobre a escola pública, a formação de professores e o ensino de língua estrangeira. Contudo, por que os problemas ainda persistem?

Acredito que a escola precisa ser menos resistente, abrindo as portas para que as universidades tenham mais acesso aos contextos de ensino. Com isso, é possível uma parceria cada vez mais sólida como vimos com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Há de se destacar também que os alunos seguirão caminhos distintos e farão suas escolhas de acordo com suas perspectivas sobre a vida. Por isso, não podemos depositar somente nas pedagogias toda a responsabilidade pela solução dos problemas que afetam a educação brasileira.

Embora o projeto tenha alcançado um efeito satisfatório durante a sua realização e finalização, findado o trabalho, não será possível garantir que do diálogo foi gerada a consciência, que do ensino chegaremos à aprendizagem, que da reflexão originará uma ação, porém, como professores que acreditam na transformação por meio da educação crítico-reflexiva e zelam pelo contexto da pesquisa, nosso objetivo foi lançar as sementes, como elas germinarão, não saberemos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAMS, M.; BELL, L. A.; GRIFFIN, P. (Ed.). *Teaching for Diversity and Social Justice*. 2nd ed. New York: Routledge, 2010.
- ADAMS, M.; BELL, L. A. (Ed.). *Teaching for diversity and social justice*. 3rd ed. London: Routledge, 2016.
- AGRA, C.; ARAÚJO, J.; BEZERRA, S. Pedagogia decolonial e Ensino/aprendizagem de línguas Adicionais: reflexões sobre narrativas autoetnográficas. *Revista Sures*, v. 1, n. 14, p. 95-106, Foz do Iguaçu, 2020.
- ALARCÃO, I. *Formação Reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Portugal: Porto Editora, 1996.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 2009.
- APPLE, M. W. *Ideologia e Currículo*. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ASSIS-PETERSON, A. A. de; SILVA, E. M. N. da. Alunos à margem das aulas de inglês: por uma prática inclusiva. In: LIMA, D. C. de (Org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola, 2009.
- AYERS, W.; QUINN, T.; STOVALL, D. *Handbook of Social Justice in Education*. New York: Routledge, 2009.
- BAGNO, M. *Preconceito lingüístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 1999.
- _____. *A norma oculta: língua e poder na sociedade brasileira*. 2ª ed. São Paulo: Parábola, 2003.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1990.
- BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, n.11, mai-ago, p. 89-117, Brasília, 2013.
- BARBIER, R. *A pesquisa-ação*. Tradução Lucie Didio. Brasília: Plano Editora, 2002.
- BELL, L. A. Theoretical foundations for social justice education. In: ADAMS, M.; BELL, L. A.; GRIFFIN, P. (Ed.). *Teaching for diversity and social justice: a sourcebook*. New York: Routledge, 1997.
- BERNARDINO-COSTA, J; GROSGOUEL, R. Decolonialidade e perspectiva negra. *Revista Sociedade e Estado*, v. 31, n. 1, jan-abr, 2016.
- BETTEZ, S. C.; HYTTEN, K. Understanding Education for Social Justice. *Educational Foundations*, v. 25, n. 1-2, p. 7-24, Win-Spr, São Francisco, 2011.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Nós chegemu na escola, e agora?* sociolinguística e educação. 2ª ed. São Paulo: Parábola, 2005.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/96*. Brasília: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017.

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Projeto Político-Pedagógico*. Guatapará: SME, 2023.

BURNS, A. *Collaborative Action Research for English Language Teachers*. Cambridge: CUP, 1999.

_____. *Doing Action Research in English Language Teaching*. USA: Routledge, 2009.

CARVALHO, J. M.; LOURENÇO, S. G. O silenciamento de professores da Educação Básica pela estratégia de fazê-los falar. *Proposições*, v. 29, n. 2, mai/ago, p. 235-258, Campinas, 2018.

CASTRO-GÓMEZ, S.; MENDIETA, E. Introducción: la translocalización discursiva de Latinoamérica em tiempos de la globalización. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; MENDIETA, E. *Teorías sin disciplina: latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate*. México: Miguel Ángel Porrúa, 1998.

CBN. A família de seu José e mais 25 ainda vivem na idade da pedra. 2014. Disponível em: <https://www.cbnribeirao.com.br/noticias/cidades/not,2,2,931541,a+familia+de+seu+jose+e+outras+25+ainda+vivem+na+idade+da+pedra.aspx>. Acesso em: 12 set. 2022.

CELANI, M. A. A. Afinal, o que é Linguística Aplicada? *Intercâmbio*, p. 23-39, São Paulo, 1999.

_____. *Professores e Formadores em mudança: relatos de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

_____. Não há uma receita no ensino de Língua Estrangeira. *Nova Escola*, v. 222, p. 40-44, São Paulo, 2009.

_____. *Reflexões e Ações (Trans) Formadoras no Ensino-Aprendizagem de Inglês*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

CÉSAIRE, A. *Discourse on Colonialism*. New York: Monthly Review Press, 2000.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis: Vozes, 2006.

COLOMBO, C. *Diários da descoberta da América: as quatro viagens e o testamento*. 5ª ed. Porto Alegre: L&PM, 1991.

CONTRERAS, D. J. *La autonomia del professorado*. Madrid: Morata, 1997.

_____. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, S. *Dois Atlânticos: teoria social, anti-racismo e cosmopolismo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

CRUZ, G. F. da; LIMA, J. R. Quem faz o ensino de inglês na escola (não) funcionar? In: LIMA, D. C. de. *Inglês em escolas públicas não funciona: uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

CUMMING-POTVIN, W. Social Justice, Pedagogy and Multiliteracies: Developing Communities of Practice for Teacher Education. *Australian Journal of Teacher Education*, v. 34, n. 3-4, p. 82-99, Austrália, 2009.

CUNHA, M. J. C. Pesquisa aplicada na área de português para falantes de outras línguas: procedimentos metodológicos. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P.; CUNHA, M. J. C. *Projetos iniciais em português para falantes de outras línguas*. Brasília: EDUnB. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 57-85, 2007.

DALMAGRO, S. L. *A escola nos contextos das lutas do MST*. 2010. 314 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y.S. (Orgs.). *Strategies of qualitative inquiry*. Londres: SAGE Publications, 1998.

DIJK, T. A.; VAN, P. (Orgs.). Discurso das elites e racismo institucional. In: LARA, G. P.; LIMBERTI, R. P. *Discurso e (des)igualdade social*. São Paulo: Contexto, 2015.

DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. M. *Justiça Social: desafio para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

DOLPHIN, E. Enhancing vocabulary acquisition and comprehension by visual stimuli. *The Canadian Modern Language Review*, v. 2, n. 43, p. 239-244, 1987.

DUBOC, A. P. M. Letramento crítico nas brechas da sala de línguas estrangeiras. In: MACIEL, R. F.; TAKAKI, N. H. *Letramentos em terra de Paulo Freire*. Campinas: Pontes, 2014.

DUBOC, A. P. M.; GATTOLIN, S. R. B. Letramentos e línguas estrangeiras: definições, desafios e possibilidades em curso. In: LUCAS, P. de O.; RODRIGUES, R. F. L. *Temas e rumos nas pesquisas em Linguística (Aplicada): questões empíricas, éticas e práticas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

DUBOC, A. P. M. *Atitude Curricular: letramentos críticos nas brechas da sala de aula de línguas estrangeiras*. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

_____. *Parecer de leitura crítica componente curricular. Língua Estrangeira Moderna – Nova Versão*. 2017. Brasília: MEC/SEB. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatoriosanaliticos/Parecer_6_LI_Ana_Paula_Martinez_Duboc.pdf. Acesso em: 16 dez. 2023.

_____. Lendo a mim mesma enquanto aprendo com e ensino o outro. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V.; MONTE MÓR, W. *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês*. São Paulo: Parábola, 2018.

_____. Falando francamente: uma leitura bakhtiniana do conceito de “inglês como língua franca” no componente curricular língua inglesa da BNCC. *Revista da Anpoll*, v. 1, jan./jul., p. 10-22, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.18309/anp.v1i48.1255>. Acesso em: 13 dez. 2023.

DUBOC, A. P. M.; FERRAZ, D.; MONTE MÓR, W. Critical Literacies Made in Brazil from: In: ALFORD, J. H.; PANDYA, J. Z.; GOLDEN, N. A.; MORA, R. A.; ROOCK, R. S. de. *The Handbook of Critical Literacies*. Londres: Routledge, 2021.

DUSSEL, E. *1492: O encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

ELLSWORTH, E. Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy. In: LUKE, C.; GORE, H. (Orgs.) *Feminisms and critical pedagogy*. New York: Routledge, 1992.

ESCOBAR, A. Mundos y conocimientos de outro modo: el programa de investigación modernidade/colonialidad latino-americano, *Tabula Rasa*, n. 1, p. 58-86, 2003.

FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. Bahia: Editora Edufba, 2008.

_____. *Os condenados da terra*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010.

FERREIRA, A. de J. What has race/ethnicity got to do with EFL teaching? *Linguagem & Ensino*, v. 10, n.1, p. 211-233, 2007.

FERREIRA, D. M. M.; MACHADO, L. I. Colonialidade do Saber. In: LANDULFO, C.; MATOS, D. (Orgs.). *Suleando Conceitos em Linguagens: Decolonialidades e Epistemologias Outras*. Campinas: Pontes, 2022.

FISCHMAN, G.; SALES, S. R. Formação de professores e pedagogias críticas: é possível ir além das narrativas redentoras? *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 15, nº 43, p. 7-20, 2010. Acesso em 04 set. 2023.

FREEMAN, D. Redefining the relationship between research and what teachers know. In: BAILEY, K.; NUNAN, D. (Eds.). *Voices from the language classroom*. New York: Cambridge University Press, p. 88-115, 1996.

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

_____. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 48ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

_____. *Professora sim; tia, não: Cartas a quem ousa ensinar*. 23ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

_____. *Pedagogia da Tolerância*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FROMM, E. *Psicanálise da Sociedade Contemporânea*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

GADOTTI, M. O Projeto Político-Pedagógico da escola na perspectiva de uma educação para a cidadania. In: GADOTTI, M. (Org.). *Perspectivas Atuais da Educação*. Porto Alegre: Artmed Sul, 2000.

GHEDIN, E.; PIMENTA, S. G. (Orgs.). *O professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

GIL, G.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. *Educação de professores de Línguas - os desafios do formador*. Campinas: Pontes, 2008.

GILLHAM, B. *Developing a Questionnaire*. 1st ed. London: CWH, 2000.

GIMENEZ, T. Narrativa 14: Permanências e rupturas no ensino de inglês em contexto brasileiro. In: LIMA, D. C. de. (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola, 2011.

GIROUX, H. Paulo Freire e a política de pós-colonialismo. In: MCLAREN, P.; LEONARD, P.; GADOTTI, M. (Orgs.). *Paulo Freire: poder, desejo e memórias da libertação*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

_____. *Lessons to Be Learned From Paulo Freire as Education Is Being Taken Over by the Mega Rich*. Truthout, 2010. Disponível em: < [http:// 291.truthout.org/archive/component/k2/item/93016:lessons-to-be-learned-from-paulo-freire-as-education-is-being-taken-over-by-the-mega-rich](http://291.truthout.org/archive/component/k2/item/93016:lessons-to-be-learned-from-paulo-freire-as-education-is-being-taken-over-by-the-mega-rich) > Acesso em 15 jul. 2023.

GONTIJO, M. R. Uma proposta de ensino de inglês como língua estrangeira para a promoção da justiça social. *Revista X*, v. 14, n. 6, p. 87-106, Curitiba, 2019.

GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. 9 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

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

HACKMAN, H. Five essential components for social justice education. *Equity & Excellence in Education*, London, v. 38, n. 2, p. 103-109, 2005.

HAUGEN, E. Dialect, Language, Nation. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, S. (Orgs.). *Sociolinguistics*. Middlesex: Penguin Education, 1972.

HAWKINS, M. R. Introduction. In: HAWKINS, M. R. (Ed.). *Social justice language teacher education*. Bristol, UK: Multilingual Matters, p. 1-6, 2011.

HERON, J. *Co-operative inquire: research into the human condition*. Londres: Sage Publications, 1996.

IBIAPINA, I. M. L. de M.; FERREIRA, M. S. A Pesquisa Colaborativa na perspectiva sócio-histórico. *Linguagem, Educação e Sociedade*, n. 12, p. 26-38, 2005.

_____. A pesquisa colaborativa como espaço formativo. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (Orgs.). *Questões de método e de linguagem na formação docente*. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

JORDÃO, C. M. O que todos sabem...ou não: letramento crítico e questionamento conceitual. *Revista Crop*, 2007.

_____. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinhas do mesmo saco? In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (orgs.) *Língua Estrangeira e Formação Cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas-SP: Pontes Editores, 2013.

_____. Birds of different feathers: Algumas diferenças entre Letramento Crítico, Pedagogia Crítica e Abordagem Comunicativa. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.). *Letramentos em terra de Paulo Freire*. 2ª ed. Campinas: Pontes, 2015.

_____. No tabuleiro da professora tem...letramento crítico? In: JESUS, D. M. de; CARBONIERI, D. (Orgs.). *Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas*. 1ª ed. Campinas: Pontes, 2016.

KALANTZIS, M. *Elements of a science education*. The Australian Educational researcher, v. 33, n. 2, 2006.

KUMARAVADIVELU, B. The postmethod condition: (e)merging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, v. 28, n. 1, p. 27-48, 1994.

_____. Toward a postmethod pedagogy. *TESOL Quarterly*, v. 35, n. 4, p. 537-560, 2001.

_____. *Beyond methods: macrostrategies for language teaching*. Yale: University Press, 2003.

_____. *Understanding language teaching: from method to postmethod*. New Jersey: LEA. 2006.

_____. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

LANDIM, D. S. P. *O desenvolvimento de agência na formação docente em línguas: desafios e possibilidades*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Second Edition. Oxford; Oxford University Press, 2003.

LEFFA, V. O professor de línguas estrangeiras: do corpo mole ao corpo dócil. *Linguística Aplicada e contemporaneidade*. São Paulo: ALAB/Pontes, 2005.

_____. Língua estrangeira hegemônica e solidariedade internacional. In: KARWOSKI, A. M.; BONI, V. de F. C. Vaz (Orgs.). *Tendências contemporâneas no ensino de inglês*. União da Vitória, PR: Kayganguê, 2006.

_____. “Pra que estudar inglês, profe?”: auto-exclusão em língua estrangeira. *Claritas*, v. 13, n. 1, p. 47-65, São Paulo, 2007.

_____. Por um ensino de idiomas mais incluyente no contexto social atual. In: LIMA, D. C. de. *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade: considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: LIMA, D. C. de. (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola, 2011.

LIBERALI, F. C.; MAGALHÃES, M. C. C.; ROMERO, T. R. de S. Autobiografia, diário e sessão reflexiva: atividades na formação crítico-reflexiva de professores. In: BÁRBARA, L.; RAMOS, R. C. G. *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

LISTON, D.; ZEICHNER, K. *Reflective teaching: an introduction*. New Jersey: LEA, 1996.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 1999.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. 2ª ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2022.

LUGONES, M. Toward a Colonial Feminism. *Hypatia*, v. 25, n. 4, p. 742-759, Cambridge, 2010.

MAGALHÃES, M. C. C. *A study of teacher-researcher collaboration on reading instruction for chapter one students*. 1990. Tese (Doutorado em Educação) – Virginia Polytechnic Institute and State University, 1990.

_____. A linguagem na formação de professores reflexivos e críticos. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.) *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (Orgs.). *Questões de método e de linguagem na formação docente*. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de um concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Orgs.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

_____. *Sobre a Colonialidade do Ser*. Rio de Janeiro: Via Verita, 2022.

MARCUSE, H. *Ideias sobre uma teoria crítica da sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

MARQUES, L. O. C. *Ensino de Língua Estrangeira, Educação do Campo e Letramentos Críticos: tecendo diálogos*. 2019. 335 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Universidade de São Paulo, 2019.

MARSON, M. Z. Ensino de língua inglesa no Brasil e decolonialidade: uma possível discussão com base na BNCC. *REEDUC-UEG*, v. 7, n. 2, mai/ago, p. 8-22, Goiania, 2021.

MATTOS, A. M. de A. Educating Language Teachers for Social Justice Teaching. *Interfaces Brasil/Canadá*, v. 14, n. 2, p. 125-151, Canoas, 2014.

MCLAREN, P.; SILVA, T. T. da. Descentralizando a pedagogia: alfabetização crítica, resistência e política da memória. In: MCLAREN, P.; LEONARD, P.; GADOTTI, M. (Orgs.). *Paulo Freire: poder, desejo e memórias da libertação*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

MENESES, M. P.; SANTOS, B. de S. (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

MENEZES DE SOUZA, L. M. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F.; ARAÚJO, V. *Formação de Professores de Línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

MIGNOLO, W. D. *Historias locales/disenos globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal, 2003.

_____. Os esplendores e as misérias da ciência: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistémica. In: SANTOS, B. de S. *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revistado*. Lisboa: Afrontamento, 2003.

_____. La idea de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial. Barcelona: Editorial Gedisa Blackwell Publishing, 2007.

_____. La opción decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y um caso. *Tabula Rasa*, n. 8, p. 243-282, 2008.

_____. *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidade, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Argentina: Ediciones del signo, 2010.

_____. *Habitar la frontera: sentir y pensar la descolonialidad*, Epílogo, p. 457-469, Espanha: Edicions Bellaterra, 2015.

_____. Desafios decoloniais hoje. *Epistemologias do Sul*, v. 1, n. 1, p. 12-32, Foz do Iguaçu, 2017.

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

MINAYO, M. C. de S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 29 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

MOITA LOPES, L. P. *Discursos de Identidades*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

_____. *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MONTE MÓR, W. Globalização, ensino de língua inglesa e educação crítica. In: SILVA, K. A.; DANIEL, F. de G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Orgs.). *A Formação de Professores de Línguas: Novos Olhares – Volume II*. 1ª ed. Campinas: Pontes Editores, 2012.

_____. Crítica e Letramentos Críticos: Reflexões Preliminares. In: MACIEL, R.F.; ROCHA, C. H. *Língua Estrangeira e Formação Cidadã: Por entre discursos e práticas*. Campinas: Pontes, 2013.

_____. Convergência e diversidade no ensino de línguas: expandindo visões sobre a “diferença”. *Polifonia*, v. 21, n. 29, p. 234-253, jan-jul., Cuiabá, 2014.

_____. Sobre (de)colonialidade na formação docente brasileira na área de Línguas e Linguagens. In: MONTE-MÓR, W.; VAZZ, R. DELA – *Decolonialidade e Linguística Aplicada*. Evento Ciclo 1. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RUsYB9I9ThM&list=PLiQe1fMZ4rR9cwum7asaG2tTBjHfUKJb0&index=9>. Acesso em: 14 de out. 2023.

MOTA NETO, J. C. da. *Por uma Pedagogia Decolonial na América Latina: reflexões em torno de Paulo Freire e Orlando Fals Borda*. Curitiba: CRV, 2016.

NASCIMENTO, E. O. do. Colonialidade, Modernidade e Decolonialidade: Naturalização da Guerra à violência sistêmica. *Intellèctus*, ano XX, n. 1, p. 54-73, São Paulo, 2021.

NATION, I. S. P. 2001. *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

NETO, A. S.; MACIEL, L. S. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. *Educar em revista*, n. 31, p. 169-189, Curitiba, 2008.

NININ, M. O.; HAWI, M. M.; MELLO, D. M.; DAMIANOVIC, M. C. Questionários: Instrumentos de Reflexão em Pesquisas em Linguística Aplicada. *Contexturas*, v. 8, p. 91-114, 2005.

NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NUNAN, D. Action research in the language classroom. In: RICHARDS, J. C. e NUNAN, D. (orgs). *Second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

_____. *Language Teaching Methodology: a textbook for teachers*. Phoenix: ELT, 1995.

PAIM, E. L.; ARAÚJO, H. M. M. O pensamento decolonial no horizonte de combate à violência epistemológica e/ou ao epistemicídio no ensino de História. *Intellèctus*, ano XX, n. 1, p. 16-33, Rio de Janeiro, 2021.

PAIVA, V. L. M. O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. J. *Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: UnB, 2003.

PEDERSON, M. English as lingua franca, world englishes and cultural awareness in the classroom: A North American perspective. In: GIMENEZ, T.; CALVO, L. C.; KADRI EL, M. S. (Org.). *Inglês como língua franca: ensino aprendizagem e formação de professores*. Campinas-SP: Pontes, 2011.

PENNYCOOK, A. Introduction: critical approaches to TESOL. *TESOL Quartely*, v. 33, n. 3, p. 329-348, 1999.

PENNYCOOK, A.; MAKONI, S. *Innovation and challenge in Applied linguistics from the global South*. London, New York: Routledge, 2020.

PÉREZ-GOMÉZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. 2ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PERIN, J. O. R. Ensino/aprendizagem de inglês em escolas públicas: um estudo etnográfico. *Acta Scientiarum: human and social sciences*, v.25, n.1, p.113-118, 2003.

PERRENOUD, P. *A prática Reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica*. Tradução de Cláudia Schilling. São Paulo: Artmed, 2002.

PESSOA, R. R. Formação crítica de professores de línguas estrangeiras. In: DANIEL, F. de G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B.; SILVA, K. A. da. *A formação de professores de línguas: novos olhares – volume I*. Campinas: Pontes, 2011.

_____. Nós de colonialidade e formação docente. In: LANDULFO, C.; MATOS, D. *Suleando conceitos em linguagens: decolonialidades e epistemologias outras*. Campinas: Pontes, 2022.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: GHEDIN, E.; PIMENTA, S. G. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PONTE, J. P da; SERRAZINA, L. Professionals investigate their own practice. *Third Conference of the European Society for Researcher in Mathematics Education*, 28 fev.- 3 marc., Bellarie, Itália, 2003.

PRABHU, N. S. *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press, 1987.

_____. There is no Best method - Why? *TESOL Quarterly*, v. 24, n. 2, 1990.

QUARESMA, A. G. As práticas de educadores de assentamento do MST em Minas gerais: construindo uma educação do e para o trabalhador do campo. *Trabalho & Educação*, v. 21, n. 3, p. 273-291, Belo Horizonte, 2012.

QUEIROZ, L. *Decolonialidade e Concepções de Língua: uma crítica linguística e educacional*. Campinas: Pontes, 2020.

QUIJANO, A. Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú Indígena*, v. 13, n. 29, Lima, 1992.

_____. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Clacso, 2005a.

_____. *Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina*. Estudos Avançados, São Paulo, v. 19, n. 55, p. 9-31, set./dez. 2005b.

RAMOS, K. V.; ALVARENGA, M. S. de. O ensino do inglês na Base Nacional Comum Curricular: embates entre língua franca e língua de fronteira. *Revista Humanidades e Inovação*, v. 7, n. 3, p. 334-347, Rio de Janeiro, 2020.

REASON, P.; ROWAN, J. Issues of validity in new paradigm research. In: REASON, P.; ROWAN, J. *Human Inquiry: a sourcebook of new paradigm research*. Nova York: John Wiley & Sons, 1981.

REDONDO, D. M. *De método a pós-método: uma análise da concepção de método em institutos privados de idiomas*. 2015. 141 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

RIBAS, F. C. Base Nacional Comum Curricular e o ensino de língua inglesa: refletindo sobre cidadania, diversidade e criticidade à luz do letramento crítico. *Domínios da Linguagem*, v. 12, n. 3, jul-set., p. 1784-1824, Uberlândia, 2018.

RIBEIRO, D. *Lugar de Fala*. São Paulo: Pólen Livros, 2019.

RICHARDS, J.; & LOCKHART, C. *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: University Press, 1994.

SANDOVAL, C. *Methodology of the Oppressed*. Minnesota: University of Minnesota Press, 2000.

SANTOS, B. de S. *Do pós-moderno ao pós-colonial. E para além de um e de outro*. Coimbra: Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, 2004.

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: MENESES, P. M.; SANTOS, B. de S (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SCHÖN, D. A. *The reflective practitioner*. Nova York: Basic Books, 1983.

_____. *Educando o profissional reflexivo*. São Paulo: Artmed, 2000.

SILVA, P. R. B. S. *A prática reflexiva na formação inicial do professor de inglês*. 2010. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Sergipe, São Cristovão, 2010.

SILVA, P. R. S. *Trabalho e Educação do Campo: o MST e as Escolas de Ensino Médio dos Assentamentos de Reforma Agrária no Ceará*. 2016. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Ceará, 2016.

SILVA, A. A.; TEIXEIRA, D. V. A proposta Educacional do MST e a Construção da Educação do Campo. *Entrelaçando*, v. 2, n. 6, p. 13-28, Bahia, 2012.

SILVEIRA, U. *Igreja e Conflito Agrário: a Comissão Pastoral da Terra na região de Ribeirão Preto*. Franca: Editora Unesp, 1998.

SIQUEIRA, S. O ensino de inglês na escola pública: do professor postigo ao professor mudo, chegando ao professor crítico-reflexivo. In: LIMA, D. C. de. *Inglês em escolas públicas não funciona: uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

_____. Inglês como língua franca não é zona neutra, é zona transcultural de poder: por uma descolonização de concepções, práticas e atitudes. *Línguas & Letras*, v. 19, n. 44, p. 93-113, Cascavel, 2018.

_____. A BNCC e o ensino de LE: o perigo da língua única. In: MINUSSI, R. D.; SILVA, N. I da. (Orgs.). *Linguística na Educação Básica*. Campinas: Mercado de Letras, 2023.

SMYTH, J. Teachers' work and the politics of reflection. *American Educational Research Journal*, v. 29, n. 2, p. 167-300, 1992.

SOUZA, S. M. de. *O MST e a Educação: perspectiva de construção de uma nova hegemonia*. 2003. 103 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal de Pernambuco, 2003.

SPIVAK, G. C. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STURM, L. A pesquisa-ação e a formação teórico-crítica de professores de línguas estrangeiras. In: GIL, G.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. *Educação de professores de línguas - os desafios do formador*. Campinas: Pontes, 2008.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TOYSHIMA, A. M. da S.; MONTAGNOLI, G. A.; COSTA, C. J. Algumas considerações sobre o Ratio Studiorum e a organização da educação nos colégios jesuíticos In: XIV Simpósio Internacional Processos civilizadores: civilização, fronteiras e diversidades, Dourados, 2012.

UNGER, R. M. *Depois do Colonialismo Mental: repensar e reorganizar o Brasil*. São Paulo: Autonomia Literária, 2018.

VASCONCELLOS, C. dos S. *Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. São Paulo: Libertad Editora, 2009.

_____. *Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico*. 20ª ed. São Paulo: Libertad Editora, 2010.

VEIGA, I. P. A. (Org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 14ª ed. Campinas/SP: Papirus, 2002.

VIANA, N. Pesquisa-ação e ensino/aprendizagem de língua estrangeira: das implicações educacionais e sócio-políticas ao percurso metodológico de investigação. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. da. *Linguística Aplicada: Múltiplos Olhares*. Campinas: Pontes, 2007.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. *Prática de Ensino de Línguas Estrangeiras: Experiências e Reflexões*. Campinas: Pontes, 2004.

VIEIRA, F. Alunos autônomos e professores reflexivos. In: TAVARES, J. *Para Intervir em Educação*. Aveiro: Edições CIDInE, 1994.

VYGOTSKY, L. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WALSH, C. *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)viver*. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

_____. Notas pedagógicas a partir das brechas decoloniais. In: CANDAU, V. M. *Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?* Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

WISKER, G. *The Postgraduate research handbook*. 2nd ed. Basingstoke; Pallgrave-Macmill, 2008.

ZABALZA, M. A. *Diário de sala de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. São Paulo: Artmed, 2004.

ZACCHI, V. J. *Linguagem e cultura na construção da identidade do sem-terra*. 2009. 228 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

ZEICHNER, K. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: EDUCA, 1993.

ANEXOS

Anexo 1: Atividades e temas abordados pela PC nas aulas durante observação

Equal Rights for All

Material digital

Sequências didáticas
As sequências didáticas 2 (Human Rights) e 3 (Right to Education) do 1º bimestre, disponíveis no material digital, referem-se ao conteúdo abordado nesta unidade.

Habilidades da BNCC contempladas nesta unidade

Nesta unidade, contemplamos as seguintes habilidades previstas na BNCC para o 9º ano:

- EF09LI01 • EF09LI07
- EF09LI02 • EF09LI09
- EF09LI03 • EF09LI11
- EF09LI04 • EF09LI12
- EF09LI05 • EF09LI16
- EF09LI06 • EF09LI18

Ao longo da unidade, destacamos os pontos essenciais a serem trabalhados, correlacionando os conteúdos propostos nos diversos exercícios e seções com as habilidades da BNCC.

Competências Gerais da BNCC

Nesta unidade, trabalhamos as seguintes Competências Gerais da Educação Básica previstas na BNCC:

- Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
- Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
- Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
- Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de co-

Unit 2 Equal Rights for All



Warming Up!



Não escreva no seu livro.

Do you know the girls in the photos? Who are they?
In your opinion, what do they have in common?
Personal answers.



They are: Malala Yousofzai (Pakistani activist for female education) and Emma Watson (British actress and UN Women Goodwill Ambassador).
Suggested answers: They fight for human rights./They fight for women's rights./They fight for gender equality.

nhcimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

- Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
- Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

Competências Específicas da BNCC

Nesta unidade, trabalhamos as seguintes Competências Específicas de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental previstas na BNCC:

36

MANUAL DO PROFESSOR - UNIT 2



Nesta unidade, você vai

- falar sobre igualdade de direitos;
- usar verbos modais (*modal verbs*);
- usar pronomes reflexivos (*reflexive pronouns*);
- explorar *multi-word verbs*;
- compreender e produzir anúncios publicitários (*advertisements*);
- estabelecer relações com Arte e História.

- Comunicar-se na língua inglesa, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social.
- Conhecer diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais, difundidos na língua inglesa, com vistas ao exercício da fruição e da ampliação de perspectivas no contato com diferentes manifestações artístico-culturais.

Objetivos da unidade

O objetivo desta unidade é levar os alunos a falar sobre igualdade de direitos, considerando os recursos linguísticos voltados para a eficácia da comunicação. Além disso, objetiva-se levá-los a compreender e produzir anúncios publicitários [*advertisements*].

Warming Up!

Antes de pedir aos alunos que respondam às perguntas propostas nesta abertura, explore com eles as imagens, relacionando-as ao título da unidade e às experiências de cada um deles. A discussão pode ser feita em inglês ou em português, a seu critério.

Nota sobre Malala Yousafzai

Nascida em 12 de julho de 1997, Malala Yousafzai cresceu no Vale do Swat, no noroeste do Paquistão, controlado desde 2007 pelo Talibã, grupo extremista contrário à educação feminina. Filha do dono de uma escola que sempre incentivou a filha a estudar, Malala viu seu direito à educação ameaçado em 2008, quando o líder talibã local exigiu que todas as escolas parassem de dar aulas a meninas por um mês. Seu pai foi um dos únicos a não cumprir a exigência.

Em 9 de outubro de 2012, aos 15 anos, Malala, além de outras duas meninas, foi atingida na cabeça por um tiro quando voltava para casa de ônibus escolar. O ataque foi de responsabilidade do grupo extremista. Contrariamente às expectativas, Malala recebeu cuidados intensivos, sobreviveu e se mudou para o Reino Unido, onde continua sua campanha pela educação através do Fundo Malala, uma organização sem fins lucrativos de apoio educacional em comunidades ao redor do mundo.

Em 2013, publicou o livro *Eu sou Malala*, escrito em parceria com a jornalista britânica Christina Lamb, no qual conta a própria história e de sua família, em uma narrativa de luta pelo direito à educação feminina e pela valorização da mulher em uma sociedade que valoriza filhos homens. Em 2014, aos 17 anos, Malala ganhou o prêmio Nobel da Paz junto com o indiano Kailash Satyarthi.

Fontes de pesquisa: <<https://claudia.abril.com.br/noticias/malala-yousafzai-e-a-mais-jovem-vencedora-do-premio-nobel-da-paz/>>; <<http://g1.globo.com/mundo/noticia/2014/10/saiba-quem-e-malala-yousafzai-paquistanesa-que-ganhou-nobel.html>>; <https://pt.wikipedia.org/wiki/Malala_Yousafzai>. Acesso em: 15 jul. 2019.

Reading Comprehension

Before Reading

Ativar o conhecimento prévio dos alunos sobre o tema e/ou o gênero do texto favorece o estabelecimento de hipóteses sobre o que será lido e sua compreensão.

Nota sobre Emma Watson

Emma Watson, nascida em 15 de abril de 1990, é conhecida por seu papel como Hermione Granger na saga *Harry Potter*. Viveu na França até o divórcio dos seus pais, em 1995. Nesse ano, mudou-se para Oxford com sua mãe e irmão.

Aos 7 anos, ganhou um concurso de poesia. Dedicada ao meio artístico, foi escolhida aos 11 anos para integrar o elenco de *Harry Potter* ao lado de Daniel Radcliffe e Rupert Grint. O sucesso internacional da saga fez com que se tornasse famosa. Com 15 anos, foi a personalidade mais jovem a aparecer na capa da *Teen Vogue*. Em 2004, fez uma apresentação teatral de *Harry Potter* especialmente para a rainha da Inglaterra. Com 17 anos, Emma ganhou um espaço na Calçada da Fama (Hollywood Walk of Fame, na Califórnia, EUA) ao lado de seus colegas de elenco. Atualmente, Watson promove a campanha da ONU HeForShe, que fala sobre a liberdade e a igualdade entre os gêneros.

Fontes de pesquisa: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Emma_Watson>; <www.purepeople.com.br/famosos/emma-watson_p1145>. Acesso em: 6 nov. 2018.

Reading

Lembre aos alunos que um texto pode ser lido com diferentes objetivos e estratégias. Nesta primeira leitura, o objetivo é verificar se as previsões feitas se confirmam. Oriente-os a se apoiar nas palavras transparentes e no vocabulário já conhecido.

Reading Comprehension

Before Reading

1 What do you know about Emma Watson? Choose the items below that are related to her. Then, compare your answers with those of a classmate. Write the answers in your notebook.

- a. She is an actress and activist. x
- b. She is from the United States.
- c. She is famous for her participation in the *Harry Potter* film series. x
- d. She is United Nations Women Goodwill Ambassador. x



2 Based on the **title** and the **structure** of the following text, what can you say about it? Choose **a** or **b** and write the answer in your notebook.

- a. The text is a speech by Emma Watson. x
- b. The text is a letter from Emma Watson.

3 What do you expect to read about in the text?

Suggested answers:
Equal rights for all /
Gender equality.

gender
/dʒendər/
noun
the state of being male or female
♦ **gênero**

Reading

Now read the following text to check your predictions.

http://www.unwomen.org

Emma Watson: Gender equality is your issue too
Date: Saturday, September 20, 2014
Speech by UN Women Goodwill Ambassador Emma Watson at a special event for the HeForShe campaign, United Nations Headquarters, New York, 20 September 2014
Today we are launching a campaign called "HeForShe."
I am reaching out to you because I need your help. We want to end gender inequality – and to do that we need everyone to be involved. (...) I am from Britain and think it is right that as a woman I am paid the same as my male counterparts. (...) I think it is right that women be involved on my behalf in the policies and decision-making of my country. I think it is right that socially I am afforded the same respect as men. But sadly I can say that there is no one country in the world where all women can expect to receive these rights. No country in the world can yet say they have achieved gender equality. These rights I consider to be human rights but I am one of the lucky ones. (...) My school did not limit me because I was a girl. My mentors didn't assume I would go less far because I might give birth to a child one day. These influencers were the gender equality ambassadors that made me who I am today. They may

▶ not know it, but they are the inadvertent feminists who are changing the world today. And we need more of those. (..)

Men – I would like to take this opportunity to extend your formal invitation. Gender equality is your issue too. (..)

If we stop defining each other by what we are not and start defining ourselves by what we are – we can all be freer and this is what HeForShe is about. It's about freedom. (..)

We are struggling for a uniting word but the good news is we have a uniting movement. It is called HeForShe. I am inviting you to step forward, to be seen to speak up, to be the "he" for "she". And to ask yourself if not me, who? If not now, when?

Thank you.

Available at: <<http://www.unwomen.org/en/news/stories/2014/9/emma-watson-gender-equality-is-your-issue-too>>. Accessed on: September 1, 2018. (Fragment)

Le@rning on the Web

O vídeo completo do discurso de Emma Watson sobre a campanha HeForShe está disponível em: <<https://youtu.be/Q0Dg226G2Z8>>. Para conhecer mais detalhes sobre HeForShe, visite: <www.heforshe.org>. Acesso em: 1º set. 2018.

Reading for General Comprehension

What is the HeForShe campaign about? Choose **a** or **b** and write the answer in your notebook.

- a. It is a uniting movement to fight for children's rights.
- b. It is a solidarity campaign for gender equality initiated by UN Women. **x**

Reading for Detailed Comprehension

1 In your notebook, write **T** (True) or **F** (False). Then, correct the false statements.

- a. The speech by Emma Watson was delivered on September 20, 2014. **T**
- b. The HeForShe campaign invites men to be involved in the movement of gender equality. **T**
- c. Some countries in the world have achieved gender equality.
F: No country in the world has achieved gender equality.
- d. Emma Watson thinks it is wrong that women be involved in the decision-making of her country. *F: Emma Watson thinks it is right that women be involved in the decision-making of her country.*

2 For each item below, choose a fragment from the text that refers to Emma Watson's opinion about gender equality. Write the answers in your notebook.

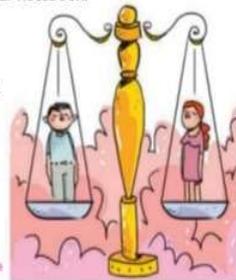
- a. It is right that women and men are paid the same.
"It is right that as a woman I am paid the same as my male counterparts."
- b. It is right that women and men receive the same treatment.
"It is right that socially I am afforded the same respect as men."
- c. It is right that women participate in the process of deciding about my country.
"It is right that women be involved on my behalf in the policies and decision-making of my country."

3 In your notebook, answer the questions below.

- a. In "Gender equality is your issue too", who is Emma Watson talking to? *Men in general.*
- b. Taking into consideration that Emma's speech is in English, who can her words reach? *Suggested answers: People all over the world, People from different countries.*

tip

Observe a importância da língua inglesa em textos, como o discurso de Emma Watson, para a divulgação e discussão de diferentes ideias e posicionamentos políticos.



Equal Rights for All

Nota sobre a campanha HeForShe

HeForShe é uma campanha da Organização das Nações Unidas (ONU), que tem por objetivo promover a igualdade de gênero. Busca envolver homens e meninos como agentes de mudança para estabelecer a igualdade de gênero e garantir os direitos das mulheres, incentivando-os a tomar medidas contra as desigualdades enfrentadas por mulheres e meninas em todas as esferas da vida, desde a educação familiar até o mercado de trabalho.

Fontes de pesquisa: <www.heforshe.org>; <<http://en.wikipedia.org/wiki/HeForShe>>. Acesso em: 6 nov. 2018.

Reading for General Comprehension

Explique aos alunos que aqui se propõe a compreensão do texto de forma geral, e não detalhada. Lembre a eles que podem se apoiar no vocabulário já conhecido.

Reading for Detailed Comprehension

Explique aos alunos que esta leitura se destina à compreensão detalhada do texto; portanto, eles deverão lê-lo para identificar informações específicas.

Exercício 1

Comente com os alunos que, embora o discurso de Emma Watson seja de 2014, ele continua atual.

Habilidades da BNCC

O exercício 2 contempla a seguinte habilidade da BNCC: [EF09LI07] Identificar argumentos principais e as evidências/exemplos que os sustentam.

O item b do exercício 3 contempla a seguinte habilidade da BNCC: [EF09LI18] Analisar a importância da língua inglesa para o desenvolvimento das ciências (produção, divulgação e discussão de novos conhecimentos), da economia e da política no cenário mundial.

Reading for Critical Thinking

Comente com os alunos que esta subseção visa a uma reflexão crítica sobre questões relacionadas ao texto, de modo que possam considerar novas perspectivas sobre o tema.

Habilidades da BNCC

O item **b** do exercício da subseção *Reading for Critical Thinking* contempla a seguinte habilidade da BNCC: (EF09LI09) Compartilhar, com os colegas, a leitura dos textos escritos pelo grupo, valorizando os diferentes pontos de vista defendidos, com ética e respeito.

Se os alunos encontrarem dificuldade em apresentar e discutir ações que combatam a desigualdade de gênero, pode-se explorar algumas das possibilidades abordadas na matéria *12 steps to achieve gender equality in our lifetimes*, disponível em: <www.theguardian.com/global-development-professionals-network/2016/mar/14/gender-equality-women-girls-rights-education-in-powerment-politics> [acesso em: 6 nov. 2018].

Vocabulary Study

Nesta seção destaque para os alunos a importância do estudo sistemático do vocabulário e incentive-os a usar o *Glossary* [página 204].

Multi-word Verbs

Nota sobre multi-word verbs

Os *multi-word verbs*, ou seja, verbos formados pela combinação de um verbo e uma ou mais palavras (preposições e/ou advérbios), são bastante comuns, especialmente no inglês falado. Muitas pessoas se referem a esses verbos como *phrasal verbs*, que são, na verdade, apenas um dos tipos de *multi-word verbs*, com os *prepositional verbs* e *phrasal-prepositional verbs*. Como a distinção entre esses tipos de verbos não é tratada nesta coleção, utilizamos o nome mais abrangente, *multi-word verbs*.

Adaptação de texto

Não há nenhum trecho reescrito no texto utilizado e o leiaute original foi preservado. A única alteração feita foi suprimir as três ocorrências

Reading for Critical Thinking

Discuss the questions below with your classmates. *Personal answers.*

- a. What do you think of the HeForShe campaign? In your opinion, is it enough for men to stand up for women's rights? To what extent is it important for women to be independent, to fight for themselves?
- b. According to the text, there is no country in the world where all women can expect to receive the same rights as men. In your opinion, how can we do our part to end gender inequality? In small groups, make a list of the main actions that can help put an end to gender inequality and provide good arguments to support your views. Then, share your list with other classmates and get to know different viewpoints on the same topic.

tip

Procure ter uma postura crítica diante dos textos e valorize diferentes pontos de vista com ética e respeito. Aproveite para considerar novas perspectivas sobre o tema e relacioná-lo com a realidade a sua volta.

Vocabulary Study

Multi-word Verbs

1 Read the fragments below from the text on pages 38 and 39. Then, match the words in **bold (a-c)** to the definitions (I-III). Write the answers in your notebook.

- I. "I am **reaching out to** you because I need your help."
- II. "I am inviting you to **step forward**, to be seen to **speak up**, to be the 'he' for 'she.'"

sb = somebody
sth = something

tip

Anúncios publicitários (advertisements ou ads) empregam recursos verbais e não verbais para chamar a atenção de determinado público-alvo e persuadi-lo a consumir um produto ou a aderir a uma ideia.

Multi-word verbs	Definitions
a. reach out to sb	I. to offer to do something, or to help with something
b. step forward	II. to say what you think clearly and freely, especially in order to support or defend a person or idea
c. speak up (for sb/sth)	III. to communicate with a person or a group of people, usually in order to ask for help or involve them

Read the advertisement below and do exercises 2-4 in your notebook.

Adapted from: <http://www.onworthy.eu/wp-content/uploads/2007/06/standupspeakup.pg>. Accessed on: July 15, 2019.

da logomarca Nike para que o livro didático não seja veículo de difusão de marcas.

Nota sobre Thierry Henry

Nascido em Les Ulis, na França, Thierry Daniel Henry (1977-) é um ex-futebolista que atuou como atacante. Obteve grande sucesso e o auge de sua carreira foi como jogador do time inglês Arsenal. Atualmente, é treinador no Association Sportive de Monaco Football Club. Fonte de pesquisa: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Thierry_Henry>. Acesso em: 6 nov. 2018.

- 2 Answer the questions below in your notebook.
- What product is being advertised? A wristband.
 - The ad is part of a campaign. What is the main aim of the campaign? Suggested answers: To help put a stop to racism in football./To encourage people to wear a wristband against racism.
- 3 What is the meaning of **stand up** in the advertisement? Choose **a** or **b** and write the answer in your notebook.
- To be on your feet.
 - To deal effectively with a difficult situation. X
- 4 Which resources are employed in the advertisement to persuade the audience? Choose the correct items below and write the answers in your notebook.
- A catchy slogan ("Stand up. Speak up."). X
 - The choice of colors to refer to racism (black and white). X
 - Verbs in the imperative ("wear", "help", "stand up", "speak up"). X
 - Formal language and difficult key words.
- 5 What do this advertisement and the text on pages 38 and 39 have in common? Choose **a** or **b** and write the answer in your notebook.
- Both texts are about racism.
 - Both texts invite people to speak up. X
- 6 Search for advertisements that can help put a stop to issues such as racism, gender inequality, bullying etc. Search for ads in magazines, newspapers or on the Internet and bring them to class. In small groups, choose one ad and make a short oral presentation about it. Talk about its main objective, the campaign it supports, the target audience, the layout and the resources used to persuade the audience (pictures, slogan/headline, different font sizes and colors etc.). Use the expressions in the box below to help you.

- This ad called our attention because...
- It's an ad about...
- The main aim of the ad is to...
- The resources used in the ad to persuade the audience are...
- The picture shows/illustrates...

**Habilidades da BNCC**

O exercício 4 contempla a seguinte habilidade da BNCC: (EF09LI05) Identificar recursos de persuasão (escolha e jogo de palavras, uso de cores e imagens, tamanho de letras), utilizados nos textos publicitários e de propaganda, como elementos de convencimento.

O exercício 6 contempla as seguintes habilidades da BNCC: (EF09LI01) Fazer uso da língua inglesa para expor pontos de vista, argumentos e contra-argumentos, considerando o contexto e os recursos linguísticos voltados para a eficácia da comunicação.; (EF09LI05) Identificar recursos de persuasão (escolha e jogo de palavras, uso de cores e imagens, tamanho de letras), utilizados nos textos publicitários e de propaganda, como elementos de convencimento.

|| Taking it Further

Esta seção busca ampliar os conhecimentos dos alunos sobre o tema da unidade e promover uma reflexão crítica sobre esse tema.

 **Taking it Further**



- 1 In your opinion, when does gender equality start? *Personal answers.*
 - 2 Before reading the following text, take a look at its **title, subtitle and picture.** What do you expect to read about? *Suggested answers: A new law in Spain which forces children to help with household tasks. (A Spanish law forcing children to do chores.) Gender equality in childhood.*
- Now read the following text and do exercises 3-6 in your notebook.

https://www.theguardian.com

the guardian

Gender equality starts in childhood... with the chores

Lucy Fisher cheered when she heard about a new law in Spain which forces children to help with household tasks, regardless of their sex

Lucy Fisher
Thu 8 May 2014 12:00 BST



 It was the headline that made lazy teens worldwide shudder: Spain is to introduce a law forcing children to do chores.

(...) There's a surprisingly progressive detail in the Rights and Duties of Children Bill that's worth noting: the "co-responsibility in caring for the home and performing household tasks" shall be carried out "regardless of... gender".

(...) If we want a society of well-adjusted, self-sufficient adults, we must make sure we equip children for all facets of life and give them an element of choice in their future lives. And to do that, we must ensure that male and female children share equal obligations.

Legalistic Spain has clearly come to the same conclusion too. (...) This latest law for children suggests that the nation now realises equality (...) needs to begin in childhood.

shudder
/ʃʌdə /
verb
to shake because of a strong feeling. She shuddered with fear.
♦ **estremecer**

Available at: <<https://www.theguardian.com/theobserver/she-said/2014/may/08/gender-equality-starts-in-childhood-with-the-chores>>. Accessed on: September 1, 2018. (Fragment).

- 3 What happened to Lucy Fisher, the author of the text, when she heard about a law forcing children to do chores? Choose the picture below that best illustrates her reaction and write the answer in your notebook.



a. X



b.

- 4 According to the author of the text, there is an important detail in the Rights and Duties of Children Bill. What is it? Write the answer in your notebook.
- 5 Fact or opinion? In your notebook, write **F** if the fragment refers to a **fact** presented in the text or **O** if it refers to the author's **opinion** on the topic of the text.
- "Spain is to introduce a law forcing children to do chores." **F**
 - "There's a surprisingly progressive detail in the Rights and Duties of Children Bill (...)" **O**
 - "(...) we must make sure we equip children for all facets of life (...)" **O**
 - "(...) we must ensure that male and female children share equal obligations." **O**
- 6 Do you think a law forcing children, regardless of gender, to help with household tasks can help end gender inequality? Why (not)? In small groups, make a list of strong arguments to support your opinion. Then, share your list with other classmates and get to know different viewpoints on the same topic.
- Personal answers.*

The "co-responsibility in caring for the home and performing household tasks" shall be carried out "regardless of... gender".

Language in Use

Modal Verbs: may, might, must

- 1 Read again the fragments below from the text on pages 38 and 39 and focus on the words in **bold**. Then, choose the correct item (A or B) that completes each sentence that follows. Write the answers in your notebook.

- "I **might** give birth to a child one day."
- "They **may not** know it"

Habilidades da BNCC

O exercício 5 contempla a seguinte habilidade da BNCC: [EF09LI06] Distinguir fatos de opiniões em textos argumentativos da esfera jornalística.

O exercício 6 contempla a seguinte habilidade da BNCC: [EF09LI09] Compartilhar, com os colegas, a leitura dos textos escritos pelo grupo, valorizando os diferentes pontos de vista defendidos, com ética e respeito.

Language in Use

Modal Verbs: may, might, must

Habilidades da BNCC

Os exercícios da subseção *Modal Verbs: may, might, must* contemplam a seguinte habilidade da BNCC: [EF09LI16] Empregar, de modo inteligível, os verbos [...] must [...], may e might [...].

Os verbos modais são trabalhados ao longo de três unidades no 9º ano. Na unidade 1, *should* e *must* foram empregados para indicar probabilidade, dedução ou conclusão lógica. Nesta unidade, os verbos modais *may* e *might* são empregados para indicar possibilidade e *must*, necessidade. Na unidade 5, *should*, *must* e *have to* serão usados para indicar recomendação, necessidade ou obrigação.

a. "I might give birth to a child one day." is equivalent in meaning to

- ▲ Perhaps I will give birth to a child one day. x
- I will certainly give birth to a child one day.

b. "They may not know it" is equivalent in meaning to

- ▲ Perhaps they don't know it. x
- They certainly don't know it.

c. In fragments I and II, **may** and **might** express

- ▲ certainty.
- possibility. x

2 Now read again the following fragments from the text on page 42 and focus on the words in **bold**. Then, choose the correct item (▲ or ■) that completes each sentence below. Write the answers in your notebook.

I. "we **must** make sure we equip children for all facets of life"

II. "we **must** ensure that male and female children share equal obligations".

a. The fragment "we must ensure that male and female children share equal obligations" is equivalent in meaning to

- ▲ perhaps we will ensure that male and female children share equal obligations.
- it is necessary that we ensure that male and female children share equal obligations. x

b. In fragments I and II, **must** expresses

- ▲ necessity. x
- possibility.

3 Replace each icon ★ with an expression in the box below to complete the following texts about gender equality. There is one extra expression. Write the answers in your notebook.

may reduce • might increase • must enjoy

a. Our message is clear: women and men ★ equal opportunities, choices, capabilities, power and knowledge as equal citizens. Equipping girls and boys, women and men with the knowledge, values, attitudes and skills to tackle gender disparities is a precondition to building a sustainable future for all.

Available at: <<https://en.unesco.org/genderequality>>. Accessed on: September 1, 2018. (Fragment)

b. Supporting parents to promote more diverse concepts of gender with their young children ★ rigid gender stereotypes tied to attitudes that support violence, and create a more gender equitable community in the long term.

Available at: <<https://theconversation.com/parents-can-promote-gender-equality-and-help-prevent-violence-against-women-heres-how-99836>>. Accessed on: September 1, 2018. (Fragment)

Language Note

We use modal verbs such as **may**, **might** and **must** before the main verb in the infinitive (without **to**).

- 4 In "must enjoy" from the text in the previous exercise, what does **must** express? Choose **a** or **b** and write the answer in your notebook.

a. Necessity. b. Possibility.

Reflexive Pronouns

- 5 Read again the following fragments from the text on pages 38 and 39 choose the correct item (A or B) that completes each sentence below. Write the answers in your notebook.

- I. "(...) start defining **ourselves** by what we are"
 II. "(...) ask **yourself** if not me, who? If not now, when?"

- a. In fragments I and II, **ourselves** and **yourself** are used because the subject and the object

A are the same person.
 B are not the same person.

- b. The reflexive pronoun below that is in the plural form is

A "ourselves".
 B "yourself".

- 6 What word does the reflexive pronoun **myself** in the quote below refer to? Write the answer in your notebook. i.



"I don't want other people to decide who I am. I want to decide that for myself."

Emma Watson

Available at: <www.brainyquote.com/quotes/emma_watson_466272>. Accessed on: September 1, 2018.

- 7 Why is the reflexive pronoun **themselves** used in the quote below? Choose **a** or **b** and write the answer in your notebook.

"There never will be complete equality until women themselves help to make laws and elect lawmakers."

Susan B. Anthony

Available at: <www.brainyquote.com/quotes/susan_b_anthony_669005>. Accessed on: September 1, 2018.

- a. To emphasize the expression "complete equality".
 b. To emphasize the word "women".

Reflexive Pronouns

Exercício 5

Comente com os alunos que os pronomes reflexivos, como é o caso de *ourselves* e *yourself*, podem ter função reflexiva, indicando que a ação recai sobre o próprio sujeito. Nesse caso, o pronome vem logo após o verbo e concorda com o sujeito da oração.

Exercício 7

Peça aos alunos que comparem os usos dos pronomes reflexivos nos fragmentos apresentados no exercício 5 (*ourselves*, *yourself*) e na citação deste exercício (*themselves*). Comente com eles que os pronomes reflexivos também são usados para dar ênfase à pessoa que pratica a ação, como é o caso de *themselves* na citação de Susan B. Anthony.

Nota sobre Susan B. Anthony

Susan Brownell Anthony (1820-1906) foi uma ativista feminista inglesa que lutou pelos direitos das mulheres, cumprindo papel decisivo na luta sufragista.

Fonte de pesquisa: <https://en.wikipedia.org/wiki/Susan_B_Anthony>. Acesso em: 6 nov. 2018.

Nota sobre Maximilien Robespierre, Marlo Thomas e Agnes Macphail

Nascido em Arras, na França, Maximilien François Marie Isidore de Robespierre (1758-1794) foi um revolucionário e político oriundo de uma família da pequena nobreza. Lutou contra o absolutismo real e a arbitrariedade da justiça.

Margaret Julia "Marlo" Thomas, nascida em 1937, é uma atriz, produtora e ativista social estadunidense conhecida por estrelar a comédia *That Girl* (1966-1971). Por seu trabalho na televisão, recebeu quatro Emmys, um Globo de Ouro, o George Foster Peabody Award e foi introduzida no Hall da Fama Radiodifusão e TV a cabo.

Agnes Macphail (1890-1954) foi a primeira mulher a ser eleita para a Canadian House of Commons e uma das duas primeiras mulheres eleitas para a Assembleia Legislativa de Ontário. Ativa durante toda a sua vida na política canadense, Macphail trabalhou para dois partidos diferentes e promoveu suas ideias por meio de coluna escrita, organização ativista e legislação.

Fontes de pesquisa: <www.algoobre.com.br/biografias/maximilien-de-robespierre.html>; <http://en.wikipedia.org/wiki/Marlo_Thomas>; <http://en.wikipedia.org/wiki/Agnes_Macphail>. Acesso em: 6 nov. 2018.

Listening and Speaking

Na parte de compreensão oral desta seção, busca-se levar os alunos a reconhecer, com o apoio de palavras cognatas e pistas do contexto discursivo, o assunto e as informações principais em textos orais.

Exercício 1

Ao corrigir este exercício, comente que Malala Yousafzai nasceu no Paquistão, mas, atualmente, mora na Inglaterra.

Habilidades da BNCC

Os exercícios 2 e 3 contemplam a seguinte habilidade da BNCC: [EF09LI02] Compilar as ideias-chave de textos por meio de tomada de notas.

6 Now copy the chart below in your notebook and replace each icon ★ with ourselves, yourself or myself.

Subject pronouns	I	you	he	she	it	we	you	they
Reflexive pronouns	★ myself	★ yourself	himself	herself	itself	★ ourselves	yourselves	themselves

8 Replace each icon ★ with the correct reflexive pronoun to complete the quotes below. Write the answers in your notebook.

- a. "Again, it may be said, that to love justice and equality the people need no great effort of virtue; it is sufficient that they love ★." *themselves*
Maximilien Robespierre
- b. "One of the things about equality is not just that you be treated equally to a man, but that you treat ★ equally to the way you treat a man." *yourself*
Marlo Thomas
- c. "I want for ★ what I want for other women, absolute equality." *myself*
Agnes Macphail

Available at: <www.brainyquote.com/quotes/maximilien_robespierre_185091>; <www.brainyquote.com/quotes/marlo_thomas_105155>; <www.brainyquote.com/quotes/agnes_macphail_399609>. Accessed on: September 1, 2018.

Go to Language Reference in Context on page 191.

Listening and Speaking

1 What do you know about Malala Yousafzai? Choose the items below that are related to her. Then, compare your answers with those of a classmate. Write the answers in your notebook.

- a. She is an activist.
- b. She is from England.
- c. She received the Nobel Peace Prize in 2014.
- d. She is famous for fighting for girls' education.



Suggested answers: Women's rights and girls' education / Women's and children's rights / The importance of education

2 Listen to part of a speech delivered by Malala at the United Nations on July 12, 2013. What is the speech about? Take notes and write the answer in your notebook.

46 Unit 2

Exercício 2

Destaque para os alunos que eles devem anotar as expressões e palavras-chave para ajudá-los a identificar a ideia principal do áudio. Ao corrigir este exercício, pergunte quais palavras e expressões os alunos anotaram. Espera-se que eles apresentem alguns dos seguintes termos: *women's rights, girls' education, stand up for their rights, protect women's and children's rights, free education, educational opportunities, freedom and equality.*

3 Why does Malala call upon world leaders and all governments? Listen to the recording again and replace the icons ★ with the words in the box below to complete the following reasons. Write the answers in your notebook.

children • education • equality • girls • peace • prejudice • violence

- a. To change strategic policies in favor of ★ and prosperity. *peace*
- b. To ensure free compulsory ★ for every child all over the world. *education*
- c. To fight against terrorism and ★. *violence*
- d. To protect ★ from brutality and harm. *children*
- e. To support the expansion of educational opportunities for ★ in the developing world. *girls*
- f. To reject ★ based on color, religion or gender. *prejudice*
- g. To ensure freedom and ★ for women so that they can flourish. *equality*

4 Listen to the recording once more and check your answers to exercise 3.

5 What is the difference between Emma's speech and Malala's? Choose a or b and write the answer in your notebook.

- a. Emma Watson is asking women to be independent, to fight for themselves and Malala is asking men to stand up for women's rights.
- b. Emma Watson is asking men to stand up for women's rights and Malala is asking women to be independent in order to fight for themselves. x

6 It is time to make your own speech. In small groups, prepare a short speech and present it to the whole class. It is important to provide strong arguments based on facts/research (statistics, graphs etc.) to support your views. You can also record and share it with other people. Some suggested topics for your speech:

- Gender equality
- Children's rights
- Saying no to racism
- Saying no to bullying
- Ending violence against women/ children



tip

Antes de ouvir o áudio, leia os itens do exercício para conhecer as informações solicitadas. Você deverá prestar atenção a elas durante a escuta. Faça isso em todos os exercícios de compreensão oral.

tip

Busque sempre estabelecer relações entre diferentes textos para ampliar sua compreensão deles e do mundo. Assim como o discurso de Emma Watson, o de Malala foi realizado em língua inglesa e é considerado um instrumento importante para a divulgação e a discussão de posicionamentos sobre a equiparação de gêneros.

against the rights of women is unacceptable. We call upon all the governments to ensure free compulsory education all over the world for every child. We call upon all governments to fight against terrorism and violence, to protect children from brutality and harm. We call upon the developed nations to support the expansion of educational opportunities for girls in the developing world. We call upon all the communities to be tolerant – to reject prejudice based on cast, creed, sect, colour, religion or gender. To ensure freedom and equality for woman so that they can flourish. We cannot all succeed when half of us are held back. We call upon our sisters around the world to be brave – to embrace the strength within themselves and realise their full potential.

From: The United Nations Web TV. Malala Yousafzai, UM Youth Assembly, July 12, 2013. Speech. Available at: <<http://webtv.un.org/watch/malala-yousafzai-addresses-unitynations-youth-assembly/2542094251001>>. Accessed on: November 6, 2018. (Fragment).

Exercício 3

Os alunos devem ouvir o áudio uma ou duas vezes.

Habilidades da BNCC

O exercício 5 contempla a seguinte habilidade da BNCC: [EF09LI03] Analisar posicionamentos defendidos e refutados em textos orais sobre temas de interesse social e coletivo.

O exercício 6 contempla as seguintes habilidades da BNCC: [EF09LI01] Fazer uso da língua inglesa para expor pontos de vista, argumentos e contra-argumentos, considerando o contexto e os recursos linguísticos voltados para a eficácia da comunicação.; [EF09LI04] Expor resultados de pesquisa ou estudo com o apoio de recursos, tais como notas, gráficos, tabelas, entre outros, adequando as estratégias de construção do texto oral aos objetivos de comunicação e ao contexto.

Exercício 6

Os discursos dos alunos também podem ser gravados para serem compartilhados como podcast no site da escola, por exemplo.

Transcrição de áudio — faixa 3

Dear fellows, today I am focusing on women's rights and girls' education because they are suffering the most. There was a time when women social activists asked men to stand up for their rights. But, this time, we will do it by ourselves. I am not telling men to step away from speaking for women's rights rather I am focusing on women to be independent to fight for themselves. So, dear sisters and brothers, now it's time to speak up. So today, we call upon the world leaders to change their strategic policies in favour of peace and prosperity. We call upon the world leaders that all the peace deals must protect women's and children's rights. A deal that goes

Equal Rights for All

3 Why does Malala call upon world leaders and all governments? Listen to the recording again and replace the icons ★ with the words in the box below to complete the following reasons. Write the answers in your notebook.

children • education • equality • girls • peace • prejudice • violence

- a. To change strategic policies in favor of ★ and prosperity. *peace*
- b. To ensure free compulsory ★ for every child all over the world. *education*
- c. To fight against terrorism and ★. *violence*
- d. To protect ★ from brutality and harm. *children*
- e. To support the expansion of educational opportunities for ★ in the developing world. *girls*
- f. To reject ★ based on color, religion or gender. *prejudice*
- g. To ensure freedom and ★ for women so that they can flourish. *equality*

4 Listen to the recording once more and check your answers to exercise 3.

5 What is the difference between Emma's speech and Malala's? Choose a or b and write the answer in your notebook.

- a. Emma Watson is asking women to be independent, to fight for themselves and Malala is asking men to stand up for women's rights.
- b. Emma Watson is asking men to stand up for women's rights and Malala is asking women to be independent in order to fight for themselves. x

6 It is time to make your own speech. In small groups, prepare a short speech and present it to the whole class. It is important to provide strong arguments based on facts/research (statistics, graphs etc.) to support your views. You can also record and share it with other people. Some suggested topics for your speech:

- Gender equality
- Children's rights
- Saying no to racism
- Saying no to bullying
- Ending violence against women/ children



tip

Antes de ouvir o áudio, leia os itens do exercício para conhecer as informações solicitadas. Você deverá prestar atenção a elas durante a escuta. Faça isso em todos os exercícios de compreensão oral.

tip

Busque sempre estabelecer relações entre diferentes textos para ampliar sua compreensão deles e do mundo. Assim como o discurso de Emma Watson, o de Malala foi realizado em língua inglesa e é considerado um instrumento importante para divulgação e a discussão de posicionamentos sobre a equiparação de gêneros.

against the rights of women is unacceptable. We call upon all the governments to ensure free compulsory education all over the world for every child. We call upon all governments to fight against terrorism and violence, to protect children from brutality and harm. We call upon the developed nations to support the expansion of educational opportunities for girls in the developing world. We call upon all the communities to be tolerant – to reject prejudice based on cast, creed, sect, colour, religion or gender. To ensure freedom and equality for woman so that they can flourish. We cannot all succeed when half of us are held back. We call upon our sisters around the world to be brave – to embrace the strength within themselves and realise their full potential.

From: The United Nations Web TV, Malala Younsuzai, UM Youth Assembly, July 12, 2013. Speech. Available at: <<http://webtv.un.org/watch/malala-younsuzai-addresses-UnitedNations-youth-assembly/2542094251001>>. Accessed on: November 6, 2018. (Fragment).

Exercício 3

Os alunos devem ouvir o áudio uma ou duas vezes.

Habilidades da BNCC

O exercício 5 contempla a seguinte habilidade da BNCC: [EF09LI03] Analisar posicionamentos defendidos e refutados em textos orais sobre temas de interesse social e coletivo.

O exercício 6 contempla as seguintes habilidades da BNCC: [EF09LI01] Fazer uso da língua inglesa para expor pontos de vista, argumentos e contra-argumentos, considerando o contexto e os recursos linguísticos voltados para a eficácia da comunicação.; [EF09LI04] Expor resultados de pesquisa ou estudo com o apoio de recursos, tais como notas, gráficos, tabelas, entre outros, adequando as estratégias de construção do texto oral aos objetivos de comunicação e ao contexto.

Exercício 6

Os discursos dos alunos também podem ser gravados para serem compartilhados como podcast no site da escola, por exemplo.

Transcrição de áudio — faixa 3

Dear fellows, today I am focusing on women's rights and girls' education because they are suffering the most. There was a time when women social activists asked men to stand up for their rights. But, this time, we will do it by ourselves. I am not telling men to step away from speaking for women's rights rather I am focusing on women to be independent to fight for themselves. So, dear sisters and brothers, now it's time to speak up. So today, we call upon the world leaders to change their strategic policies in favour of peace and prosperity. We call upon the world leaders that all the peace deals must protect women's and children's rights. A deal that goes

Equal Rights for All

Looking Ahead

In this unit you have talked about equal rights for all. Read the text below about gender equality and, in small groups, discuss the following questions about it.



Gender Equality

No group of girls and boys, women or men is entirely homogenous. All include members of social sub-groups, defined by age, religion, race, ethnicity, economic status, caste, citizenship, sexual identity, ability/disability and urban/rural locality, and each sub-group may experience various forms of discrimination. Typically however, girls experience lower status than boys within the same social sub-group, and there is resistance to changing this status. They therefore experience a double discrimination based on the sub-group(s) to which they belong and their sex.

Because of the differing status of girls and boys, equality between them can rarely be achieved by providing exactly the same services and protections to each, or by providing services and protections in exactly the same ways, and so specially tailored development interventions are needed to ensure genuinely equal outcomes.

From: WORKING FOR AN EQUAL FUTURE, UNICEF Policy on Gender Equality and the Empowerment of Girls and Women May 2010, p. 7. Available at: <www.unicef.org/gender/files/UNICEF_Gender_Policy_2010.pdf>. Accessed on: September 1, 2018. (Fragment)

- According to the text, "girls experience lower status than boys". What other groups also experience discrimination in our country? *Personal answer.*
- Equality of opportunity is a necessary but not sufficient condition for the achievement of gender equality. What other conditions are also important to achieve gender equality and end discrimination? *Personal answer. Suggested answer: Make education gender sensitive. For example, ensure textbooks do not promote stereotypes. Do not have special rules for males and females in the workplace.*
- In your opinion, how can world leaders and the government promote gender equality in our society? What about us? How can we do our part? *Personal answers.*

Extra Reading

<www.unicef.org/education/bege_70640.html>;
 <www.theguardian.com/global-development-professionals-network/2016/mar/14/gender-equality-women-girls-rights-education-empowerment-politics>;
 <www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/index.html>. (The Universal Declaration of Human Rights, 1948)
 Accessed on: September 1, 2018.

Extra Videos

<www.youthforhumanrights.org/what-are-human-rights/videos/born-free-and-equal.html>;
 <www.unicef.org/gender>;
 <<http://eige.europa.eu/gender-mainstreaming/interviews-videos>>;
 <www.youtube.com/watch?v=05B-Wf7Zw>. Accessed on: September 1, 2018.

Looking Ahead

Solicite a todos que participem do debate e tentem estabelecer relações entre os temas abordados e a vida do aluno e da comunidade. A discussão pode ser feita em inglês ou português, a seu critério.

Habilidades da BNCC

As perguntas da seção *Looking Ahead* contemplam a seguinte habilidade da BNCC: [EF09LI01] Fazer uso da língua inglesa para expor pontos de vista, argumentos e contra-argumentos, considerando o contexto e os recursos linguísticos voltados para a eficácia da comunicação.

Promova um debate com os alunos sobre o texto desta página. A discussão sobre a temática de gênero é importante para estimular nos alunos o respeito às diferenças e a construção de uma sociedade não sexista. É também uma oportunidade para refletir sobre assuntos como preconceitos, discriminação e o combate à homofobia e à transfobia. Com o apoio de professores de Arte e História, os alunos podem pesquisar campanhas em prol da equiparação de gênero e divulgar os textos para toda a comunidade escolar. Com base nos textos escolhidos [em português e/ou inglês], pode-se gerar um debate sobre direitos humanos. Outra proposta interdisciplinar possível, a ser desenvolvida com o professor de História, é investigar e discutir como o sexismo ocorre em diferentes países e no Brasil.

APÊNDICES

Apêndice 1: Questionário para a PC pré-intervenção

Questionário para a professora-colaboradora

Nome:

Idade:

- 1) Descreva sobre a sua formação acadêmica.
- 2) Há quanto tempo atua como professor de inglês? Já trabalhou em outras escolas?
- 3) Você se considera um professor proficiente na língua inglesa? Explique.
- 4) Você escolheu algum livro específico como apoio pedagógico para as aulas de inglês? Como foi essa escolha? Como foi a recepção dos alunos sobre o livro?
- 5) Descreva suas principais dificuldades para ensinar inglês para a turma que participa desta pesquisa.
- 6) A escola conta com recursos tecnológicos para complementar as aulas? Explique.
- 7) Os alunos do campo e da cidade apresentam as mesmas dificuldades na aprendizagem de inglês? Comente.
- 8) Comente suas estratégias para tentar amenizar os problemas que você detecta durante as aulas.
- 9) Você é um professor aberto ao diálogo com os alunos? Costuma ouvir o que os alunos têm a dizer sobre as suas aulas? Realiza algum tipo avaliação e/ou reflexão após as aulas? Comente.
- 10) Você é um professor preocupado com a formação contínua? O que faz para se atualizar e buscar soluções para os desafios enfrentados na sala de aula?
- 11) Como você vê a escola em que trabalha? Possui apoio da gestão? Há momentos para discussão da aprendizagem? Há oferta de cursos de formação? Comente.

Apêndice 2: Questionário para a PC pós-intervenção

Questionário para a PC pós-intervenção

- 1) Após as sessões reflexivas, você mudou suas práticas de ensino? Comente-as.
- 2) Você percebeu alguma mudança na sua relação com os alunos após o projeto Copa do Mundo? Comente.
- 3) Como foi sua experiência ao preparar o projeto da Copa do Mundo? Explique.
- 4) Após a intervenção, você notou que as dificuldades que tinha com a turma diminuíram ou continuaram iguais? Comente.
- 5) Quais atitudes você pretende manter na sua conduta profissional após participar desta pesquisa?
- 6) Você teve apoio da gestão escolar durante a realização do projeto? Comente.
- 7) Você foi bem acolhido ao pedir ajuda aos outros professores durante o projeto? Comente.

Apêndice 3: Questionário para os AP pré-intervenção

Questionário para os alunos-participantes

Nome:

Idade:

- 1) Como é a sua aula de inglês? Explique.
- 2) Como você gostaria que fosse sua aula de inglês? Descreva.
- 3) Na sua opinião, por que você aprende inglês na escola?
- 4) Você tem acesso às tecnologias? Comente quais tecnologias você utiliza no dia a dia.
- 5) O que você acha do ambiente escolar? Como gostaria que fosse?
- 6) Você tem dificuldade para aprender inglês? Explique.
- 7) Caso tenha dificuldades, você já conversou com o professor sobre elas? Como foi essa conversa?
- 8) Você gosta do livro didático usado pelo professor? Como ele é?
- 9) Quais recursos você acha interessante utilizar nas aulas de inglês?
- 10) Você já precisou usar o inglês fora da escola? Explique.
- 11) Você faz algum curso de inglês fora da escola? Qual? Há quanto tempo? Comente.
- 12) Como eram suas aulas de inglês nos anos anteriores? Comente-as.

Apêndice 4: Questionário dos AP pós-intervenção**Questionário para os AP pós-intervenção****Nome:****Idade:**

- 1) Você percebeu alguma mudança nas aulas de inglês? Explique.
- 2) Como foi participar do projeto copa do mundo? Comente.
- 3) Quais mudanças você sentiu na sua visão sobre aprender inglês? Comente.
- 4) Após o projeto copa do mundo, a sua relação com o professor de inglês mudou? Explique como isso aconteceu e o que mudou?
- 5) Você pretende continuar aprendendo inglês ou não vê muita importância nisso para a sua vida? Comente.
- 6) As dificuldades que você tinha para aprender inglês diminuiram ou continuam as mesmas? Comente.
- 7) Você se sentiu mais disposto a aprender inglês após o projeto? Comente.
- 8) Chegou a hora de você avaliar o trabalho do professor. Qual foi a sua percepção sobre o projeto?

() Ótimo () Bom () Regular () Ruim

Apêndice 5: Questionário socioeconômico para os AP**Questionário Socioeconômico****Nome:****Idade:**

- 1) Quantas pessoas vivem na sua casa?
- 2) Qual é o tipo de residência que você mora?
- 3) Qual é a renda mensal familiar?
 - () até 1 salário-mínimo
 - () até 2 salários-mínimos
 - () acima de 2 salários-mínimos
- 4) Na sua casa, possui energia elétrica?
- 5) Na sua casa possui água encanada?
- 6) No local onde você vive possui saneamento básico?
- 7) Qual é a profissão dos seus pais?
- 8) Qual é o grau de escolaridade dos seus pais?

Mãe	Pai
()	() 1ª a 4ª série do EF
()	() 5ª a 8ª série do EF
()	() Ensino Médio Completo
()	() Ensino Médio Incompleto
()	() Ensino Superior Completo
()	() Ensino Superior Incompleto
()	() Não estudou
- 9) Há quanto tempo vocês residem no assentamento sem-terra?