

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
CÂMPUS ANÁPOLIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA

LUIZ EDUARDO KRÜGER DIAS

PROFISSIONALISMO, PROFISSIONALIDADE E PROFISSIONALIZAÇÃO DE
TRABALHADORES DE LÍNGUAS NÃO LICENCIADOS: O CASO DE UM CURSO
DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

ANÁPOLIS – GO

2021

LUIZ EDUARDO KRÜGER DIAS

**PROFISSIONALISMO, PROFISSIONALIDADE E PROFISSIONALIZAÇÃO DE
TRABALHADORES DE LÍNGUAS NÃO LICENCIADOS: O CASO DE UM CURSO
DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica do Programa de Pós- Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Goiás – Campus Anápolis.

Área de concentração: Educação Profissional e Tecnológica

Linha de pesquisa: Práticas Educativas em EPT

Orientadora: Profa. Dra. Daniella de Souza Bezerra

ANÁPOLIS – GO

2021

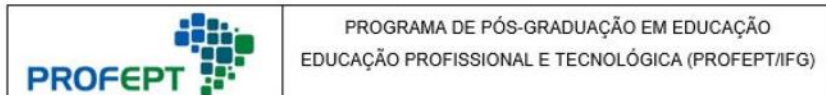
Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

	DIAS, Luiz Eduardo Krüger
D541p	Profissionalismo, profissionalidade e profissionalização de trabalhadores de línguas não licenciados: o caso de um curso de extensão universitária / Luiz Eduardo Krüger Dias – – Anápolis: IFG, 2021.
	122 p. : il. color.
	Orientadora: Prof. Dra. Daniella de Souza Bezerra
	Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás; Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica.
	1. Trabalho docente. 2. Formação de professores. 3. Língua inglesa. 4. Profissionalidade. I. BEZERRA, Daniella de Souza orien.. II. Título.
	CDD 370.7



INSTITUTO FEDERAL
Goiás

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
CÂMPUS ANÁPOLIS



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (PROFEPT/IFG)

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO E VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL **(Modalidade da Sessão: Web Conferência)**

No dia 02 (dois) do mês de julho do ano de 2021, às 9h30min no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) - Câmpus Anápolis, por meio de webconferência, deu-se a Defesa da Dissertação de Mestrado "**Profissionalismo, profissionalidade e profissionalização de trabalhadores de línguas não licenciados: o caso de um curso de extensão universitária**" e respectivo Produto Educacional de autoria de **Luiz Eduardo Krüger Dias**, orientado pela Dra. Daniella de Souza Bezerra, como requisitos para conclusão do Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica.

A Banca Examinadora foi composta pelos professores: **Dr. Guenther Carlos Feitosa de Almeida - IFG/ProfEPT** (Presidente da Banca), **Dr. Juscelino Martins Polonial - IFG** (Avaliador Interno) e pela professora **Dra. Carla Conti de Freitas - UEG** (Avaliadora Externa).

O Coordenador Acadêmico do ProfEPT/IFG, Dr. Wanderley Azevedo de Brito, assina a Ata pela Orientadora, em razão do seu período de licença na presente data.

Em conformidade com o Regulamento do ProfEPT e o Regulamento Geral dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* do Instituto Federal de Goiás (IFG), a Banca Examinadora manifesta-se pela **APROVAÇÃO** da **Dissertação** e do **Produto Educacional** de **Luiz Eduardo Krüger Dias**.

Anápolis -GO, 02 de julho de 2021.

Documento assinado eletronicamente por:

1. Dr. Guenther Carlos Feitosa de Almeida - IFG/ProfEPT (Presidente da Banca)
2. Dr. Juscelino Martins Polonial-IFG
3. O presidente da Banca assina a Ata por: Dra. Carla Conti de Freitas - UEG*
4. O presidente da Banca assina a Ata por: Luiz Eduardo Krüger Dias – Discente do ProfEPT *
5. O Coordenador Acadêmico do ProfEPT/IFG, Dr. Wanderley Azevedo, assina a Ata em nome da Professora orientadora Dra. Daniella de Souza Bezerra) *

* No contexto das restrições e medidas sanitárias de isolamento social impostas pela Pandemia do Covid-19, o presidente da Banca foi autorizado a fazer a transcrição da avaliação e assinar Ata de Defesa da Dissertação em nome da profa. **Dra. Carla Conti de Freitas-UEG** e por **Luiz Eduardo Krüger Dias** que participaram da Sessão por Web Conferência.

*O professor Dr. Wanderley Azevedo de Brito assina a Ata em nome da orientadora Profa. Dra. Daniella de Souza Bezerra, que se encontra afastada por motivo de licença médica.

Documento assinado eletronicamente por:

- **Juscelino Martins Polonial, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO**, em 13/09/2021 09:46:40.
- **Wanderley Azevedo de Brito, COORDENADOR - FUC1 - ANA-MPEPT**, em 13/09/2021 08:41:24.
- **Guenther Carlos Feitosa de Almeida, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO**, em 13/09/2021 08:09:46.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 13/09/2021. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ig.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 198372

Código de Autenticação: 5101aec7d9



Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Avenida Pedro Ludovico, s/ nº, Remy Cury, ANÁPOLIS / GO, CEP 75131-457
(62) 3703-3359 (ramal: 3359)

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAÇÃO
NO REPOSITÓRIO DIGITAL DO IFG - ReDi IFG**

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Digital (ReDi IFG), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IFG.

Identificação da Produção Técnico-Científica

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Tese | <input type="checkbox"/> Artigo Científico |
| <input checked="" type="checkbox"/> Dissertação | <input type="checkbox"/> Capítulo de Livro |
| <input type="checkbox"/> Monografia – Especialização | <input type="checkbox"/> Livro |
| <input type="checkbox"/> TCC - Graduação | <input type="checkbox"/> Trabalho Apresentado em Evento |
| <input type="checkbox"/> Produto Técnico e Educacional - Tipo: _____ | |

Nome Completo do Autor: Luiz Eduardo Krüger Dias

Matrícula: 20182060150211

Título do Trabalho: Profissionalismo, profissionalidade e profissionalização de trabalhadores de línguas não licenciados: o caso de um curso de extensão universitária.

Autorização - Marque uma das opções

- Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso aberto);
- Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG somente após a data ___/___/_____ (Embargo);
- Não autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso restrito).

Ao indicar a opção **2 ou 3**, marque a justificativa:

- O documento está sujeito a registro de patente.
 O documento pode vir a ser publicado como livro, capítulo de livro ou artigo.
 Outra justificativa: _____

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

- o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- obteve autorização de quaisquer materiais inclusos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

Anápolis, 31 de Agosto de 2021.
Local Data



Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais

Àqueles que acreditam e fazem por onde.

AGRADECIMENTOS

Dentre todos os que me fizeram chegar até aqui, agradeço em especial:

À Raísa, por ser amor, casa, ombro, conforto, dedicação, inspiração e tanto mais, por me manter são mesmo nos tempos mais difíceis, e me completar no tanto que me falta. Mas principalmente, por ser amor.

À Mia, por me lembrar diariamente da alegria de viver.

À Ana Luiza, coorientadora não oficial desta dissertação, pelo imensurável suporte acadêmico e emocional.

Ao Leandro, Luiz e Ana Cristina pela generosidade de partilharem a vida comigo.

À professora Daniella, pela orientação, sendo luz nos caminhos escuros.

Aos professores Guenther Carlos, Carla Conti e Juscelino Polonial pelos apontamentos, perspectivas ampliadas e diálogos nessa pesquisa.

Aos colegas da turma de 2018 do ProfEPT, com quem caminhei, aprendi e compartilhei e que confiaram a mim a responsabilidade de representa-los.

Aos professores do ProfEPT do IFG Campus Anápolis, pelas valiosas trocas e pela sua luta pela educação integral.

Aos colegas do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares (NEPEINTER), que me acolheram nos grupos de terça e de sexta, e seguem ampliando meus horizontes e me fazendo um pesquisador melhor.

Aos amigos, que, direta ou indiretamente, de perto ou de longe, tornam a vida mais fácil de viver.

Aos alunos de ontem e hoje, com quem tanto aprendi e aprendo.

À UniEVANGÉLICA, que me abriu portas profissionais e me recebe diariamente no ofício de professor.

Aos participantes da pesquisa: Ana, Bartolomeu, José, Paula e Raul, que cruzaram trajetórias com a minha e aceitaram dividir suas histórias comigo.

*A razão porque mando um sorriso
e não corro
é que andei levando a vida
quase morto*

*Quero fechar a ferida
quero estancar o sangue
e sepultar bem longe
o que restou da camisa
colorida que cobria minha dor*

*Meu amor eu não me esqueço
não se esqueça por favor*

*Que eu voltarei depressa
tão logo a noite acabe
tão logo este tempo passe
para beijar você*

(Paulinho da Viola, “Para um amor no Recife”)

RESUMO

A presente pesquisa focaliza as assimetrias entre políticas públicas, a formação no ensino superior e o trabalho de trabalhadores em educação que, assim como o pesquisador, atuam no contexto dos cursos livres de língua inglesa e não possuem formação superior em licenciatura. Buscou-se articular as construções e medições desses profissionais sobre a sua prática educativa com alguns conceitos orientadores do estudo, a saber: as inconsistências das políticas de formação de professores (COSTA 2012; DINIZ-PEREIRA, 2013; ROMANOWSKI, 2012; SAVIANI, 2008), o trabalho docente a partir das noções de profissionalismo, profissionalização e profissionalidade (PAULA JÚNIOR, 2012; WEBER, 2003; GORZONI; DAVIS, 2017; AMBROSETTI; ALMEIDA, 2007), a mercantilização do ensino e aprendizado de línguas (FREITAS, 2010; JORDÃO, 2009) e a consequente apropriação pelo capital das relações de trabalho (MARX, 2013; ANTUNES, 2009). Este trabalho partiu da escuta de sujeitos reais com fins à compreensão, análise e elucidação, bem como a eventual e potencial resolução de algumas lacunas, a partir de rodas de conversas (MOURA; LIMA, 2014) e da análise qualitativa dos dados gerados. Os participantes da pesquisa são professores de um curso de língua inglesa da extensão universitária de uma Instituição de Ensino Superior em Anápolis, Goiás, e não possuem licenciatura. As conversas foram gravadas em áudio e vídeo com a prévia autorização dos participantes e notas foram tomadas em caderno de campo. Foi realizada a triangulação de dados (TRIVIÑOS, 1987) e buscou-se possíveis convergências ou divergências entre esses elementos e os sentidos construídos pelos participantes. Buscou-se, nos letramentos críticos (PENNYCOOK, 1998; MONTE-MÓR; 2014; 2015; PESSOA. PINTO, 2013; DUBOC. FERRAZ, 2011) e na, caminhos possíveis para ressignificação da prática educativa desses profissionais a partir da construção do produto educacional.

Palavras-chave: Trabalho docente; Formação de professores; Língua inglesa; Profissionalidade.

ABSTRACT

This research focuses on the asymmetries between public policies, higher education training and the work of workers in education who, along with the researcher, work in the context of English courses and who do not have higher education degrees. We sought to articulate the constructions and mediations of these professionals about their educational practices with the study's structuring concepts, namely: the inconsistencies of teacher education policies (COSTA 2012; DINIZ-PEREIRA, 2013; ROMANOWSKI, 2012; SAVIANI, 2008), the work of teachers from the notions of professionalism, professionalization and professionalism (PAULA JÚNIOR, 2012; WEBER, 2003; GORZONI; DAVIS, 2017; AMBROSETTI; ALMEIDA, 2007), the commodification of language teaching and learning (FREITAS, 2010 ; JORDÃO, 2009) and the consequent appropriation by the capital of labor relations (MARX, 2013; ANTUNES, 2009). This work listened to real subjects for the purpose of understanding, analyzing and elucidating, as well as the eventual and potential resolution of some gaps from the conversation circles (MOURA; LIMA, 2014) and the qualitative analysis of the generated data. The research participants are teachers at an English language course at the university extension of a Higher Education Institution in Anápolis, Goiás, and do not have a degree in teaching. The conversations were recorded in audio and video with the prior authorization of the participants and notes were taken in a field notebook. Data triangulation was performed (TRIVIÑOS, 1987) and sought for possible convergences or divergences between these elements and the meanings constructed by the participants. We sought, in critical literacy (PENNYCOOK, 1998; MONTE-MÓR; 2014; 2015; PESSOA. PINTO, 2013; DUBOC. FERRAZ, 2011) ,possible paths for the resignification of the educational practice of these professionals from the development of an educational product.

Keywords: Teaching work; Teacher training; English language; Professionality.

LISTA DE SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
BRAZ-TESOL	<i>Brazilian Association of teachers of English to speakers of other languages</i> (Associação Brasileira de professores de Inglês para falantes de outras línguas)
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CELTA	<i>Certificate in teaching English to speakers of other languages</i> (Certificado em ensino de inglês para falantes de outras línguas)
CES	Câmara de Educação Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
ELT	<i>English Language Teaching</i> (Ensino da língua inglesa)
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
EUA	Estados Unidos da América
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LC	Letramentos Críticos
LE	Língua Estrangeira
MEC	Ministério da Educação
NEPEINTER	Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares
ProfEPT	Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 CAMINHOS TEÓRICOS	16
1.1 Apontamentos iniciais sobre trabalho docente e formação de professores	17
<i>1.1.1 Profissionalização, Profissionalismo e Profissionalidade Docente</i>	20
<i>1.1.2 Formação de Professores: marcos históricos, legais e políticos no e con(texto) brasileiro</i>	23
1.2 Ensino em contextos de educação não formais: a questão da língua inglesa	26
<i>1.2.1 Trabalho docente e formação em cursos livres e de extensão universitária</i>	28
1.3 Da concepção de língua ao seu ensino	30
<i>1.3.1 A mercantilização do ensino de inglês e a sua apropriação pelo capital</i>	32
1.4 Educação e Letramento Críticos	34
2 CAMINHOS METODOLÓGICOS	37
2.1 Produção de Dados	38
<i>2.1.1 Rodas de Conversa</i>	39
<i>2.1.2 Pandemia, contextos e adaptações</i>	40
2.2 Procedimentos metodológicos	41
<i>2.2.1 Transcrição e ferramentas</i>	42
<i>2.2.2 Critérios de inclusão e exclusão, abordagem dos participantes e aspectos éticos</i> ..	44
3 CAMINHOS ANALÍTICOS	46
3.1 Mediações sobre formação e trabalho docente	47
<i>3.1.1 Profissionalização, profissionalismo e Profissionalidade</i>	55
3.2 O ensino de línguas a partir da concepção bakhtiniana	60
3.3 Mercantilização da língua: a língua como negócio	66
3.4 Letramentos críticos	70
4. Proposta do Material de Estudo e Formação em Letramentos Críticos	73
4.1 Forma, e Conteúdo do Material	74
CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
REFERÊNCIAS	81
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	90
APÊNDICE B – TERMO DE COMPROMISSO	94
APÊNDICE C – PRODUTO EDUCACIONAL	95

INTRODUÇÃO

“Vamos começar pelo começo”, ouvi de meu pai incontáveis vezes. Ao escrever essa introdução, é essa frase que me vem à cabeça. Porém, me parece tão árdua a tarefa de precisar o ponto inicial de quando tudo isso começou, que julgo ser impossível apontar um só momento. Dos diversos caminhos possíveis entre os quais poderia selecionar como posição de partida para contar essa história, contrariando meu pai, escolho começar um pouco depois do meio.

Durante a qualificação do meu pré-projeto de pesquisa em maio de 2019, uma professora que compôs a banca me falou que parecia que toda a pesquisa surgia a partir de um problema pessoal do pesquisador. Não posso afirmar que toda pesquisa compartilha da mesma gênese, mas no meu caso específico, ela estava certa.

O ano de 2019 marca o décimo desde o início da minha trajetória como professor. Isso se nós partirmos do pressuposto de que o professor é aquele profissional que está à frente de uma sala de aula. Porém, se considerarmos que o professor é o sujeito que se formou e obteve o grau de licenciatura, o ano de 2019 marca o décimo ano de um grande hiato na minha vida profissional.

Eu comecei a dar aulas de inglês antes mesmo de iniciar os estudos em Jornalismo na Faculdade de Comunicação e Biblioteconomia da Universidade Federal de Goiás. E cá estou 11 anos de depois, com um diploma de Bacharel em Comunicação, mas ainda atuando como professor de inglês, e nunca como jornalista. Trago aqui a minha autobiografia, ainda que brevemente, a título de pano de fundo para as questões sobre as quais pretendo debruçar-me, pois toda a discussão que apresento vem da minha vivência de professor não licenciado, da minha prática e da minha práxis – aqui entendida com atividade humana que parte dos elementos sócio-históricos formadores do sujeito e ao mesmo tempo ressignifica e transforma seu(s) meio(s) (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 1997).

Uma primeira inquietação: o que faz um professor ser um professor? Seria a capacidade de ensinar? Seria o exercício diário da sala de aula? Um título? Uma condição? Um carma? Aqui ofereço mais perguntas do que respostas a essas questões. E, ainda que essa primeira inquietação permaneça sem respostas definitivas (existem respostas definitivas?), acredito que ela gera reflexões bastante pertinentes para pensar a nossa prática docente.

Nesse sentido, a presente pesquisa buscou lançar um olhar, a partir do materialismo histórico-dialético, sobre as políticas e as práticas dos professores não licenciados, com um recorte no ensino de línguas estrangeiras, em especial o inglês, em espaços não formais de

ensino. E, a partir desse olhar, pensar os limites e possibilidades dessa prática, perpassando os conceitos de profissionalização, profissionalismo e profissionalidade. Isso significa também entender os contextos históricos, sociais, culturais e econômicos que levam o profissional não licenciado à prática docente e também as consequências desta.

Também foi analisada a legislação específica para formação docente, em especial a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – e a Resolução nº 02, de 20 de dezembro de 2019 do Conselho Nacional de Educação, que apresentam contradições e incoerências, na medida em que exigem formação superior para atuação em determinados níveis de ensino ao mesmo tempo em que cancelam a atuação de profissionais sem a formação especializada em outros.

Busquei, na análise do trabalho docente desses professores, traçar os delineamentos, mediações e contradições que os levaram a atuar em sala de aula, a compreensão da relação dicotômica entre domínio de técnica/conteúdo e teoria/prática, bem como discutir a língua como bem de consumo. Tentei fazer um movimento que relaciona o estado da arte com um diálogo sobre trabalho docente, formação de professores, espaços formais e não formais de ensino, concepção de língua, mercantilização da língua inglesa e letramentos críticos.

Evidentemente, a presente investigação não pretende esgotar o campo de pesquisa investigado, mas é importante ressaltar o compromisso com os conceitos orientadores do estudo, sob pena de se estar “ocultando a complexidade que deve ser considerada ao tratar o trabalho docente do ponto de vista teórico e prático, assim como distorcendo seus significados” (GAMA; TERRAZZAN, 2012, p. 1).

Sendo assim, para analisarmos o que esses professores não licenciados compreendem como trabalho docente, deve-se, primeiramente, delimitar o que se entende por trabalho docente. Esta investigação parte da ideia de que a definição de trabalho docente pode estar na interseção entre os conceitos de profissionalização, profissionalismo e profissionalidade docente (PAULA JUNIOR, 2012).

Buscou-se também articular o conceito trabalho docente sob o prisma da profissionalização, profissionalismo e profissionalidade com o histórico de formação de professores no Brasil, que releva múltiplas contradições e inconsistências (SAVIANI, 2008), haja vista que faltam historicamente políticas consistentes de Estado e não de governo na formação de professores no Brasil (COSTA, 2012).

Também foi feito um movimento de compreensão de onde estão e atuam esses professores não licenciados. Empréstamos de Libâneo (2005) e Gohn (2006) os conceitos de ambientes formais, não formais e informais de ensino, e de Neto (2002) os de extensão

universitária. Os ambientes não formais de ensino, incluindo a extensão universitária, são aqueles aonde atuam a maior parte dos professores não licenciados.

Como o foco foram professores de língua inglesa, buscamos em Bakhtin (2006; 1997) o conceito da língua enquanto essencialmente ideológica, e que não basta, portanto, somente a comunicação. Como língua da globalização (ASSIS-PETERSON; COX, 2007), o inglês tem posição privilegiada de reforçar dominações ou de abrir novos caminhos de questionamentos (PINTO; PESSOA, 2013). O trabalho procurou identificar de que forma isso se materializava na prática desses professores.

Além disso, também trouxemos para discussão o conceito de inglês enquanto *commodity* (JORDÃO, 2009) e do ensino da língua como um grande negócio (RAJAGOPALAN, 2004). Esses elementos, associados ao histórico de formação de professores no Brasil, e ao processo de precarização do trabalho docente, em função de uma educação que favorece os interesses do capital, corroboram para atuação desses profissionais sem formação em licenciatura.

Finalmente, buscamos no conceito de letramentos críticos (MONTE MOR, 2014; 2015; DUBOC. FERRAZ, 2011) possíveis alternativas. Acreditamos que os caminhos de questionamentos para os quais apontam Pinto e Pessoa (2013) podem ser alcançados através de práticas situadas, significativas e, sobretudo, críticas.

Ouvimos os professores não licenciados em rodas de conversas (MOURA; LIMA, 2014) que geraram os dados para análise qualitativa. Buscou-se nas falas dos professores elementos que reforçassem ou rejeitassem os elementos estruturantes do trabalho. As rodas de conversas foram gravadas em áudio e vídeo e transcritas e entende-se que o processo de transcrição é subjetivo e, portanto, por si próprio, um ato político (BUCHOLTZ, 2000; OCHS, 1979).

A análise dos dados revelou tanto limites quanto possibilidades a partir do trabalho docente realizados por professores não licenciados. Aponta-se a compreensão do processo formativo docente como complexo e multifacetado, a percepção da língua como instrumento político, o questionamento do mito da natividade (RAJAGOPALAN, 1997) e da ideia da existência do “inglês perfeito” e a identificação das interferências do capital no processo pedagógico como elementos que aproximam esses professores de uma prática transformadora.

No entanto, a negação da formação inicial aliada à reprodução do ideário que ser professor é um “dom”, associando a atuação docente a uma vocação ou missão (OLIVEIRA et al., 2011) são considerados limites. Somam-se a essas limitações, a visão desassociada de

elementos hegemônicos de colonialismo, imperialismo e dominação na análise do inglês enquanto língua global e, similarmente, das consequências do ensino da língua como negócio.

Entende-se que os limites encontrados não partem da ordem individual, mas refletem o caráter neoliberal do projeto da educação brasileira que entende a educação como mercadoria (BRZEZINSKI, 2014).

É importante ressaltar aqui os avanços conquistados nos últimos anos, algo inimaginável sem a participação da sociedade civil e da organização da luta da classe trabalhadora. Cito aqui, mais recentemente, a expansão da rede federal de ensino profissional, a ampliação das universidades federais e, mais anteriormente, as conquistas, ainda que tímidas, da LDB. Mas também é prudente lembrar que luta continua e que ainda há muito a ser conquistado.

Mészáros (2008) propõe uma educação para além do capital. Ora, não possível pensar uma educação que tenha compromisso com a formação integral do indivíduo dentro de um sistema que quer explorá-lo a todo tempo. É necessário superar o capital. Mészáros diz:

A razão para o fracasso de todos os esforços anteriores que se destinavam a instituir grandes mudanças na sociedade por meio de reformas educacionais lúcidas, reconciliadas com o ponto de vista do capital, consistia - e ainda consiste no fato de as determinações fundamentais do sistema do capital serem irreformáveis. Como sabemos muito bem pela lamentável história da estratégia reformista, que já tem mais de cem anos, desde Edward Bernstein e seus colaboradores - que outrora prometeram a transformação gradual da ordem capitalista numa ordem qualitativamente diferente, socialista -, **o capital é irreformável** porque pela sua própria natureza, como totalidade reguladora sistêmica, é totalmente incorrigível. Ou bem tem êxito em impor aos membros da sociedade, incluindo-se as personificações "carinhosas" do capital, os imperativos estruturais do seu sistema como um todo, ou perde a sua viabilidade como o regulador historicamente dominante do modo bem-estabelecido de reprodução metabólica universal e social. Consequentemente, em seus parâmetros estruturais fundamentais, o capital deve permanecer sempre incontestável, mesmo que todos os tipos de corretivos estritamente marginais sejam não só compatíveis com seus preceitos, mas também benéficos, e realmente necessários a ele no interesse da sobrevivência continuada do sistema. Limitar uma mudança educacional às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. Do mesmo modo, contudo, procurar margens de reforma sistêmica na própria estrutura do sistema do capital é uma contradição em termos. É por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente. (MÉSZÁROS, 2008, p. 27. Grifos meus).

Assim, essa dissertação está dividida em quatro capítulos que tratam dos caminhos teóricos, metodológicos e analíticos e culmina em um produto educacional.

O produto foi desenvolvido buscando apontar caminhos possíveis diante de algumas lacunas identificadas ao longo do percurso e se materializa em um material de estudo e

formação em letramentos críticos. Este produto é indicado como um material inicial de estudo sobre a temática e pode proporcionar aos professores não licenciados – apesar de não se configurar como um material exclusivo para os profissionais com este perfil – experiências introdutórias em letramentos críticos.

O campo de pesquisa sugere aprofundamento nessas questões como possibilidade de apropriação dos contextos não formais de ensino para um processo pedagógico que questiona hegemonias e contribui para a transformação social.

1 CAMINHOS TEÓRICOS

Este capítulo tem por finalidade apresentar as bases conceituais e a fundamentação teórica a partir das quais a pesquisa toma forma. Partindo do interesse em buscar caminhos possíveis diante da precarização do trabalho dos professores no Brasil, são sistematizados, nesta seção, alguns elementos que se relacionam entre si das mais diversas formas, articulando-os numa tentativa de compreensão crítica do atual cenário da educação brasileira, no que tange especificamente ao ensino de língua inglesa. Procura-se, a partir daí, construir uma reflexão acerca das possibilidades que surgem a partir e no processo desse contexto.

O capítulo está subdividido em quatro eixos temáticos, a saber: apontamentos iniciais sobre trabalho docente e formação de professores; ensino em contextos de educação não formais; da concepção de língua ao seu ensino; e linguística e letramento críticos.

Ver-se-á, adiante, que o produto fruto das relações entre uma formação deficitária de professores e a precarização do seu trabalho, a falta de política(s) pública(s) séria(s) e perene(s), o sucateamento das instituições de ensino público e a educação feita para atender (e ditada pelas) demandas do capital em detrimento de uma formação omnilateral e integral (MANACORDA, 2007) trata-se de um planejado estado de *crise* no cenário educacional – aquilo que Darcy Ribeiro (1986) chamou de *projeto* fica cada vez mais evidente. E não existe capitalismo sem *crise* (PAULO NETTO, 2012).

Dentro desse contexto, a língua inglesa é, em vários níveis, expoente desse processo. A linguagem é essencialmente ideológica (BAKHTIN, 2006) e, portanto, carrega consigo elementos que extrapolam a comunicação. O inglês é ditado como a língua da globalização (ASSIS-PETERSON; COX, 2007) e, enquanto tal, tem o potencial de reforçar dominações ou de abrir novos caminhos de questionamentos (PINTO; PESSOA, 2013). Estamos, portanto diante de algo que, para além de conteúdo escolar, é também uma ferramenta potencialmente transformadora da realidade dos indivíduos que o dominam.

O contexto brasileiro, no entanto, impõe uma realidade desafiadora. O senso comum abraça os cursos livres (e em sistemas de franquias como veremos a frente) como o (único) local de se aprender inglês (PAIVA, 1997), que relegam para si o domínio dos métodos mais modernos (ASSIS-PETERSON; COX, 2007) e, com isso, desconsidera as (inúmeras) outras possibilidades de aprendizado das línguas, inclusive no ambiente formal, desqualificando a escola pública e corroborando com o discurso da ineficiência. Esses cursos livres, via de regra, não têm um compromisso com a formação integral do aluno, mas sim, visam lucrar

com a venda de uma *commodity* (JORDÃO, 2009). E é justamente nesses cursos que atuam, muitas das vezes, os profissionais que não têm formação docente.

Isso resulta em um ciclo vicioso no qual o professor corrobora o aprendizado da língua para reforçar relações de poder e dominação (MONTE MOR, 2014) e o aluno não é instigado a refletir sobre as dimensões socioculturais da língua. Com essa dinâmica, quem ganha são as grandes corporações, e, no limite, o próprio capital. As possibilidades de questionamento, da contradição e da dialética são minadas.

Assim, a educação - sob qualquer designação ou adjetivação - não pode reduzir-se às dimensões ditadas pelo Deus Mercado, por assim se tornaria um instrumento de unilaterização do homem e transformar-se-ia em funcionalização dos trabalhadores-mercadorias de acordo com as novas demandas da economia capitalista. (RODRIGUES, 1997, p. 237)

É inclusive preferível para essas franquias que este professor não tenha formação, pois pressupõe-se que um professor com formação inicial e preferivelmente em linguística crítica não seja colocado dentro de uma “caixinha” e atenda apenas aos interesses imediatos do lucro do patrão. Afinal, um aluno com pensamento crítico e questionador não é desejável nesse sistema.

1.1 Apontamentos iniciais sobre trabalho docente e formação de professores

Debrucemo-nos, pois sobre o trabalho docente, especificamente o do profissional não licenciado. Lançaremos um olhar conceitual de trabalho docente, entendendo-o a partir dos conceitos de profissionalização, profissionalismo e profissionalidade docente, bem como suas interseções. Buscaremos uma breve análise dos marcos históricos e legais e conjunturas políticas que, historicamente, no Brasil, configuram-se como programas aligeirados e pontuais, em detrimento de políticas públicas de Estado e permanentes.

Para início dessa análise, buscamos em Marx (2013) a definição de trabalho como a atuação consciente humana na e através da natureza. Conforme Antunes (2009, p. 12) sintetiza: “o trabalho é em si e por si, uma atividade vital”. Na sociedade capitalista – dividida entre proletariado e burguesia (e a variedade de grupos sociais que transitam entre esses dois) cujos interesses são opostos– há uma relação de apropriação desse trabalho criando uma

relação de subordinação do valor de uso pelo valor de troca e que tem como subprodutos, mais-valia, alienação e fetichismo¹.

Antunes (2009) sugere uma noção ampliada da classe trabalhadora que dê conta da contemporaneidade e as mutações no mundo do trabalho e advoga para o uso da expressão classe-que-vive-do-trabalho.

A classe-que-vive-do-trabalho, a classe trabalhadora, hoje inclui a totalidade daqueles que vendem sua força de trabalho, tendo como núcleo central os trabalhadores produtivos [...]. Ela não se restringe, portanto, ao trabalho manual direto, mas incorpora a totalidade do trabalho social, a totalidade do trabalho coletivo assalariado. Sendo o trabalhador produtivo aquele que produz diretamente mais-valia e participa diretamente do processo de valorização do capital, ele detém, por isso, um papel de centralidade no interior da classe trabalhadora, encontrando no proletariado industrial o seu núcleo principal. Portanto, o trabalho produtivo, onde se encontra o proletariado, no entendimento que fazemos de Marx, não se restringe ao trabalho manual direto (ainda que nele encontre seu núcleo central), incorporando também formas de trabalho que são produtivas, que produzem mais-valia, mas que não são diretamente manuais (idem). Mas a classe-que-vive-do-trabalho engloba também os trabalhadores improdutivos, aqueles cujas formas de trabalho são utilizadas como serviço, seja para uso público ou para o capitalista, e que não se constituem como elemento diretamente produtivo, como elemento vivo do processo de valorização do capital e de criação de mais-valia. (ANTUNES, 2009, p. 102).

Dessa forma, entende-se que o trabalho docente é uma prática social situada (GAMA, 2015) e leva-se em conta o caráter subjetivo das ações dos professores, em relação ao seu meio, contexto, recursos e condições materiais objetivas.

Historicamente, nota-se uma inconsistência nas políticas de formação de professores no Brasil (SAVIANI, 2008). Essas inconsistências são evidências de questões políticas e ideológicas referentes ao tempo e contexto históricos em que estão inseridos e denotam a adoção de políticas governamentais em detrimento de políticas de Estado na educação² (COSTA, 2012).

Costa (2012) aponta que programas emergenciais e aligeirados não podem ser concebidos como políticas de Estado na formação de professores, porque

[...] se consolidam como medidas paliativas de cunho imediatistas, reducionistas, e aligeiradas. Essas características podem comprometer os fundamentos de uma educação crítica e emancipatória, que prepare os jovens para enfrentarem os desafios presentes no mundo do trabalho (COSTA, 2012, p. 20).

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), em

¹ Ver Antunes (2012).

² Peroni (2018) sugere a participação da sociedade civil enquanto representatividade na construção de políticas de Estado e não apenas de governo.

documento³ apresentado em Audiência do CNE⁴ em 2018, denuncia a “nova (velha) política de formação de professores” e reforça a falta de políticas perenes na formação de professores. Ao invés de caminharmos no sentido das políticas de Estado na formação docente, para a associação, a precarização e intensificação do trabalho docente tem se aprofundado frente às reduções de financiamento público da educação.

A formação de professores no Brasil precisa de políticas e não de programas. Não sem razão são inúmeras e contundentes as críticas na comunidade acadêmica à adoção desse desenho como base da política voltada para a formação de professores. Entendemos que é fundamental o CNE pronunciar-se fortemente na direção de reafirmar a autonomia universitária e as diretrizes para formação de professores definidas no Parecer e na Resolução CNE/CP nº 2/2015 (ANPED, 2018, p. 9, Grifos meus).

Esse documento refere-se à Resolução CNE/CP nº 2/2015, hoje substituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. A resolução hoje em vigor consegue ser ainda pior do que aquela objeto de denúncia por parte da ANPED em 2018. Gonçalves, Mota e Anadon (2020) revelam que desde 2016 há retrocessos na formação de professores, a falta de participação da sociedade e a imposição de interesses políticos neoliberais do novo texto.

Ao definir novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores sem discutir com a sociedade, o atual governo, nega as experiências, o escopo de estudos e pesquisas produzidos pelo coletivo de educadores no campo da formação de professores. Tal postura fortalece a perspectiva de um núcleo de poder que determina o conhecimento válido para a formação docente, qual seja, um saber prático, ancorado em pressupostos neotecnocratas (GONÇALVES et al., 2020, p.377).

No que concerne às pesquisas sobre formação de professores no Brasil, segundo Diniz-Pereira (2013), elas constituem um campo relativamente novo e que, justamente por sua condição temporal reduzida, ainda sofrem críticas. Essas críticas estão principalmente relacionadas às fragilidades metodológicas e aos fundamentos teóricos e, apesar do tempo reduzido, o volume de produções sobre a temática é grande. O autor identifica uma tendência crescente de trabalhos nesta área do conhecimento e aponta para as contribuições de outros campos como a sociologia e antropologia como aspectos positivos envolvidos nessa dinâmica. Existem também em curso apontamentos em direção a uma agenda de pesquisa para essa temática que pode contribuir positivamente na qualidade da investigação acadêmica

³ Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/formacaoprofessores_anped_final.pdf. Acesso em 03 out. 2019.

⁴ Conselho Nacional de Educação.

sobre formação docente.

As produções acadêmicas acerca da formação docente no Brasil tendem a privilegiar questões específicas da atuação profissional dos professores (ROMANOWSKI, 2012). Ou seja, pesquisam-se metodologias e currículos, por exemplo, e não necessariamente o processo de formação do professor.

Nos simpósios de grupos de pesquisa parece que o foco no ensino de áreas do conhecimento específico de atuação profissional dos professores é predominante, isto é, o estudo de metodologias de ensino, da aprendizagem de conteúdos específicos, do currículo, compõe os assuntos investigados. O processo de formação em si não é considerado (ROMANOWSKI, 2012, p. 920-921).

Gama e Terrazzan (2012) lembram que existe certa confusão entre as definições de trabalho docente e formação de professores para a qual esse trabalho busca manter-se atento. É necessário entender que os processos formativos são partes importantes e constantes do trabalho docente, que ele extrapola a prática didática. Entende-se que o trabalho do professor não se reduz apenas ao tempo em sala de aula ou à organização das ações que realizará com alunos. É importante ressaltar que a formação – inicial e continuada –, a articulação de saberes, ações relacionadas à gestão do ambiente escolar, organização de currículos e demais ações são parte do trabalho docente.

1.1.1 Profissionalização, Profissionalismo e Profissionalidade Docente

Os conceitos de profissionalização, profissionalismo e profissionalidade docente são elementos centrais desta pesquisa, e buscou-se entender a construção dos profissionais não licenciados acerca dessas definições. Estão justamente nessa relação algumas possíveis respostas para a inquietação que apresento na introdução deste trabalho: O que faz um professor ser professor? Entender e articular esses conceitos são passos iniciais para uma possível resposta.

Muitos são os autores que buscaram definições para esses conceitos, pois, sem eles, não seria possível vislumbrar o professor como parte da solução para os problemas da educação brasileira (PAULA JÚNIOR, 2012). Esses termos estão conectados à ideia de formação (inicial e continuada), conhecimento profissional específico, o exercício profissional, práxis, ética no trabalho e dimensões políticas, sociais e pessoais da docência.

Profissionalização está ligada às políticas públicas e à posição do professor na sociedade e legitimidade da profissão (PAULA JÚNIOR, 2012). O autor busca em Sacristán

(1993), Nóvoa (1992) Imbernón (2006) e Tardif (2000), elementos para ressaltar que se trata de um processo relacionado à melhora do estatuto e ao *status quo*. É a valorização da profissão docente como específica que garante ao professor dignidade salarial e autonomia intelectual. Por não depender do professor e sim de forças externas, o autor afirma que se trata de direito com aspecto de concessão.

Weber (2003), similarmente, entende profissionalização como:

[...] processo que transforma uma atividade desenvolvida no mundo do trabalho mediante a circunscrição de um domínio de conhecimentos e competências específicos, como processo que, calcado nas características de profissões estabelecidas (as profissões liberais), nomeia, classifica uma ocupação como profissão, associando-lhe imagens, representações, expectativas historicamente definidas, ou como processo de reconhecimento social de uma atividade ou ocupação (WEBER, 2013, p. 1127).

Para este autor, a profissionalização docente é uma vertente que extrapola o debate de docência e educação escolar, e faz parte da luta pela construção da democracia. Vertente da qual comungam Shiroma e Evangelista (2010) que destacam tanto a abordagem da profissionalização enquanto processo de formação profissional, como a abordagem de um processo histórico de construção da docência e também das políticas de Estado.

As autoras apontam que o debate tem pendido para uma polarização entre profissionalização e proletarização/desprofissionalização para explicar a precarização do trabalho docente. Em um contexto de governos neoliberais, é delegada aos professores a missão de “solucionar” os problemas da educação, o que tem aprofundado um viés funcionalista, no qual se tem um professor eficiente tecnicamente e fragilizado politicamente. Esse processo oblitera a função social da educação e contribui para a desintelectualização do professor (SHIROMA; EVANGELISTA, 2010).

Weber (2003) aponta que, para alguns autores, Profissionalismo e Profissionalização são termos intercambiáveis. Porém, Paula Júnior (2012) não coaduna dessa posição e descreve *Profissionalismo* como o compromisso do professor com o projeto pedagógico e o ato de ensinar. É a dedicação e o afeto com os quais se desenvolve o trabalho docente e independe da profissionalização e da profissionalidade. Tem a ver com os valores éticos e morais da profissão, o domínio da matéria e dos métodos de ensino e respeito à cultura dos alunos.

A Profissionalidade docente, por sua vez, está atrelada à qualidade de prática profissional. Paula Júnior (2012) fala em mudança e aperfeiçoamento docente. A profissionalidade leva em consideração a dimensão pessoal e subjetiva da prática educativa do

professor e as características que distinguem e identificam o trabalho docente (GORZONI; DAVIS, 2017).

Em outras palavras, uma profissão implica a necessidade de ser aperfeiçoada na e pelas interações com aqueles que a exercem para levar ao aprimoramento de seu trabalho e de sua pessoa, desenvolvendo as competências necessárias ao bom exercício de uma profissão. A isso denomina-se profissionalidade” (GORZONI; DAVIS, 2017, p. 1411).

Gorzoni e Davis (2017) também argumentam que a profissionalidade se dá de forma progressiva e contínua, ao longo de toda a carreira. Similarmente, Paula Júnior (2012) salienta que a profissionalidade acontece na interseção entre profissionalização e profissionalismo em um processo dialético, contrapondo-se ao amadorismo e mercenarismo. Ou seja, o professor constrói a sua profissionalidade.

A ideia de profissionalidade nasce a partir da compreensão da atividade docente como construção social (AMBROSETTI; ALMEIDA, 2007), e mantém com a profissionalização uma relação dialética.

Apesar de algumas diferenças nessas abordagens, poderíamos entender que, a profissionalidade e profissionalização mantém uma relação dialética, ou seja, o desenvolvimento da profissionalidade dos professores, que envolve os conhecimentos e habilidades necessários ao seu exercício profissional, está articulado a um processo de profissionalização, que requer a conquista de um espaço de autonomia favorável a essa constituição, socialmente reconhecido e valorizado (AMBROSETTI; ALMEIRDA, 0027, pp. 3-4).

Silva e Cruz (2020), em um esforço de conceituar profissionalidade docente, identificam nela três dimensões: uma epistemológica, uma política e uma pedagógica. Para elas, a profissionalidade está mais próxima “do contexto no qual a docência é vivenciada sob a égide da mudança, do movimento, das novas experiências, de novos espaços e temporalidades, das novas interações e dos novos sentimentos” (SILVA; CRUZ, 2020, p. 24). É contemplada a possibilidade de integrar conhecimentos de áreas técnicas com demandas pedagógicas e epistemológicas.

Concorda-se, assim, quanto à questão de o professor interagir com o contexto educacional, e, a partir deste, ir se constituindo professor. Entretanto, esse fazer precisa ser estudado e revelado, pois nessa interação dialética, na qual o sujeito não é passivo, a construção ocorre através da história de cada professor. Estas histórias pessoais, acadêmicas e profissionais são tecidas a partir das vivências com os estudantes e outros colegas professores. É neste tecer da docência que muitos fios se envolvem, formando o “ser” do professor de educação profissional e tecnológica, mas não podemos pensar num profissional formado apenas pela prática de ser (SILVA; CRUZ, 2020, pp. 30-31).

A ideia da profissionalidade é o que pode trazer aos professores que não têm formação superior legitimidade em sua atuação. Apesar de a formação superior constituir aspecto importante do processo de profissionalização docente (WEBER, 2003), o sentido que esses professores constroem vem da sua própria vivência e prática de sala de aula, de suas condições materiais concretas, extrapolando a ideia da formação formal como o (único) elemento que confere aos profissionais a condição de professores⁵.

Em outras versões deste texto, divagando acerca do que faria um professor ser um professor, eu indagava – sem apontar respostas – que, se todos nós ensinamos algo a alguém, não seríamos todos professores? Agora, reúno elementos para ecoar o categórico “não” que ouvi em minha banca de qualificação. Longe da pretensão de esgotar este debate, posso seguramente afirmar o que faz um professor ser um professor está nas interseções de profissionalização, profissionalismo e profissionalidade e não no ensinar algo a alguém.

1.1.2 Formação de Professores: marcos históricos, legais e políticos no e con(texto) brasileiro

A formação de professores, enquanto campo epistemológico é complexa e diversificada. Tentaremos, a partir de um ponto de vista histórico e político, entender as nuances e contradições envolvidas no contexto brasileiro e suas implicações na realidade educacional no Brasil atual.

Saviani (2008) destrincha seis momentos históricos da formação de professores no Brasil. São eles: 1) Ensaio intermitentes de formação de professores; 2) Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais; 3) Organização dos Institutos de Educação; 4) Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais; 5) Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério; 6) Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia.

Porém, entre todos os momentos históricos sobre formação de professores indicados por Saviani (2008) – e aqueles que ainda nos cercam –, uma característica é comum a todos

⁵ É importante ressaltar a importância da formação superior. A ideia de que (apenas) a vivência pela prática seria suficiente para a formação docente significa corroborar com os processos de precarização da formação e desvalorização da categoria. Reforço o compromisso do trabalho com a luta pela valorização docente enquanto profissão específica.

eles: nenhum deu conta das especificidades da realidade brasileira, tampouco refletiu um compromisso com a devida preparação docente no país.

Como conclusão desse rápido esboço histórico, constatamos que, ao longo dos últimos dois séculos, as sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação docente revelam um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas. A questão pedagógica, de início ausente, vai penetrando lentamente até ocupar posição central nos ensaios de reformas da década de 1930. Mas não encontrou, até hoje, um encaminhamento satisfatório. Ao fim e ao cabo, o que se revela permanente no decorrer dos seis períodos analisados é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país. (SAVIANI, 2008, p. 148).

Entre o texto de Dermeval Saviani e a atualidade, muito tempo se passou e certamente faz-se necessária uma atualização desse retrospecto acerca da formação de professores. Um entre vários exemplos seria a Medida Provisória 746, depois convertida em lei (Lei nº 13.415/2017), pelo governo Temer, de caráter neoliberal, que vislumbra a possibilidade de profissionais com notório saber, que Gomide e Jacomeli (2017, p. 1) descreveram como “pró-sistêmica e incompatível com o público que impôs à sociedade um modelo de formação humana comprometida com o capital, prescindindo a formação crítica, criativa e omnilateral”.

Para além da dimensão histórica da formação de professores no Brasil, é preciso também pensar o que se entende como formação de professores. Cunha (2013) aponta para a complexidade de chegar a um conceito fechado sobre o tema e aponta para a subjetividade e não neutralidade desse processo. No esforço de uma conceituação, empresto aqui a definição de Garcia (2009, p. 26):

A Formação de Professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores - em formação ou em exercício - se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhe permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Alguns elementos-chave da definição de Garcia (2009) estão relacionados à didática, à organização escolar e ao fato de tratar-se de um processo. O autor também sinaliza para os profissionais em formação ou em exercício; isso abarca, portanto, as noções de formação inicial e continuada.

A LDB prevê, no seu artigo 62, que a formação de professores – inicial e continuada – e a capacitação dos profissionais de magistério devem ser promovidas pela União, Distrito

Federal, Estados e Municípios, em regime de colaboração (BRASIL, 1996). A mesma lei exige formação em nível superior, em curso de licenciatura plena, para atuação na educação básica, sendo admitido o nível médio, na modalidade normal para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental.

A Resolução no. 02, de 26 de junho de 1997, do Conselho Nacional de Educação (CNE) propôs, “em caráter especial”, programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior, que ficaram conhecidos como “Complementação Pedagógica”. Esse texto foi revogado pela Resolução CNE/CP no. 02, de 01 de julho de 2015 do mesmo órgão, que instituiu cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e, semelhantemente à redação do documento o qual substituiu, o texto fala em “caráter emergencial e provisório” (art. 14), mesmo depois de quase 20 anos. O texto atual, dado pela Resolução CNE/CP no. 02, de 20 de dezembro de 2019, aprofunda o caráter tecnicista e padronizado da formação docente.

Brzezinski (2014) associa esse movimento ao projeto neoliberal da educação, o qual entende a educação enquanto mercadoria. Dessa forma, as políticas educacionais e de formação de professores estão condicionados pelas leis de mercado e rejeitam a formação omnilateral.

Perante o projeto neoliberal, os educadores que defendem a educação pública, gratuita, laica, com qualidade social para todos os brasileiros em todos os níveis e modalidades, contrapõem-se à cultura da gestão gerencialista seguida pela educação do país. A intervenção do gerencialismo no campo da educação penetra as políticas de formação e valorização de professores, a dinâmica das instituições formadoras, o projeto político pedagógico institucional, o papel social do professor, o trabalho docente, a aprendizagem e o desempenho discente (BRZEZINSKI, 2014, p. 1245).

Esse modelo penaliza especialmente a classe trabalhadora, uma vez que decorre das questões estruturais do capitalismo e a qualidade socialmente referenciada é assegurada às elites. A autora advoga por fóruns permanentes de apoio à formação docente, aliados ao desenvolvimento à uma política nacional de formação inicial e continuada de profissionais do magistério como “superação do instável” (BRZEZINSKI, 2004, p.1257).

Não obstante os avanços e ganhos para a formação de professores e as licenciaturas, fruto das lutas históricas da classe e da sociedade civil ocorridos nos últimos anos, especialmente com a expansão da Rede Federal, ainda é possível ver aspectos que demonstram a forma fragmentada para tratar a formação de professores.

Porém, apesar da exigência da legislação, dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) apontam que pouco mais de vinte por cento

dos professores que atuam em salas de aulas do ensino do básico no Brasil não possui formação em licenciatura ou nenhuma formação superior⁶. Na educação profissional, o quadro é ainda pior, chegando a quase metade⁷ dos professores trabalhando em Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil sem formação superior em licenciatura.

Paralelamente à atuação docente sem formação específica que ocorre em ambientes formais de educação, existem espaços nos quais a legislação brasileira permite a atuação de profissionais sem educação superior em licenciatura. É o caso dos cursos livres, no âmbito dos quais, de acordo com o Decreto no. 5.154, de 23 de julho de 2004, não é prevista formação específica docente anterior para os professores, tampouco o reconhecimento desses estudos em qualquer nível de escolaridade. De acordo com essa legislação, os cursos livres estão na aba de qualificação profissional⁸. Um olhar mais aprofundado sobre a questão dos cursos livres é apresentado no item 1.2 deste trabalho.

É possível ver, portanto, uma relação contraditória entre a legislação brasileira sobre formação docente (profissionalização) e a realidade dos professores atuando em sala de aula no país (profissionalismo e profissionalidade). Existe um descompasso entre esses três conceitos, o que acaba contribuindo para a desvalorização da profissão docente enquanto específica e dotada de intencionalidade.

1.2 Ensino em contextos de educação não formais: a questão da língua inglesa

O perfil de professores sobre os quais essa pesquisa focaliza mostra que eles dominam a língua, mas não obtiveram educação formal em e para a docência. Eles geralmente atuam nos cursos livres de inglês que funcionam, em sua maioria, em sistemas nacionais de franquias (FREITAS; SOUZA, 2018). Esses cursos livres estão dentro do guarda-chuva do que muitos autores chamam de ambiente não formal de ensino.

Gohn (2006) considera a educação não formal como uma área de conhecimento ainda em construção. O termo “não formal”, porém, só existe uma vez que temos o termo “formal”. Para a autora, é necessário fazer um movimento de compreensão desses termos e suas distinções.

⁶ 21,02%, de acordo com o Censo Escolar 2019 do INEP.

⁷ 45,49%, de acordo com o Censo Escolar 2019 do INEP.

⁸ Trago aqui a discussão de que os cursos livres, a partir da perspectiva integradora e apesar da classificação da atual legislação brasileira, podem não necessariamente objetivar qualificação profissional, e sim atender demandas específicas do mercado que transfere ao trabalhador a necessidade de preparar-se para conseguir emprego. Ver Antunes e Alves (2004).

Quando tratamos da educação não formal, a comparação com a educação formal é quase que automática. O termo não formal também é usado por alguns investigadores como sinônimo de informal. Consideramos que é necessário distinguir e demarcar as diferenças entre estes conceitos. A princípio podemos demarcar seus campos de desenvolvimento: a educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização - na família, bairro, clube, amigos etc., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados; e a educação não formal é aquela que se aprende “no mundo da vida”, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas (GOHN, 2006, p. 28).

Similarmente, Libâneo (2005) também faz um movimento de caracterizar a educação formal, não formal e informal e expressa nos graus de sistematização e níveis de interação e intencionalidade a distinção pretendida.

A educação informal corresponderia a ações e influências exercidas pelo meio, pelo ambiente sociocultural, e que se desenvolve por meio das relações dos indivíduos e grupos com seu ambiente humano, social, ecológico, físico e cultural, das quais resultam conhecimentos, experiências, práticas, mas que não estão ligadas especificamente a uma instituição, nem são intencionais e organizadas. A educação não-formal seria a realizada em instituições educativas fora dos marcos institucionais, mas com certo grau de sistematização e estruturação. A educação formal compreenderia instâncias de formação, escolares ou não, onde há objetivos educativos explícitos e uma ação intencional institucionalizada, estruturada, sistemática (LIBÂNEO, 2005, p. 31).

Uma das muitas discussões que é possível fazer a partir dessas definições é em relação ao objetivo final da educação não formal. Gohn (2006) salienta os elementos potencialmente libertadores da educação não formal. Para a autora, a finalidade desse tipo de educação “é abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais” (GOHN, 2006, p. 29). Nesse sentido, a educação não formal e educação informal configuram-se como importantes elementos na construção daquilo que a educação formal obviamente não dá e nem tem a pretensão de dar conta.

Cerqueira e Gonzales (2016), ao refletirem acerca das trajetórias sobre educação não formal lembram-nos dos desafios que são dados à educação de se reformular. Também consideram a educação não formal enquanto um “processo de ação educativa intencional, dialógica, emancipadora, criativa, porém realizada em espaços e tempos não convencionais, sem grandes estruturações sistemáticas, através de instituições não escolares” (CERQUEIRA; GONZALES, 2016, p. 389).

A educação não formal é terreno fértil de discussões e o debate acerca de seus conceitos e definições, por ser um campo em construção, ainda é incipiente. Fato é que esse

tipo de educação tem ganhado espaço na realidade brasileira⁹, carecendo (e merecendo) estudos sobre sua concretização – como este trabalho se propõe a fazer.

1.2.1 Trabalho docente e formação em cursos livres e de extensão universitária

Os cursos livres não mantêm uma relação de obrigatoriedade ou tutela do ponto de vista de legislação acerca da educação. Ou seja, os cursos livres não possuem regulamentação, tampouco seus certificados possuem validade junto ao Ministério da Educação. Apesar de as escolas de idiomas apresentarem uma estrutura que até certo ponto se assemelha com um ambiente escolar formal como salas de aulas, professores, planejamento de conteúdo, diferentes níveis – aquilo que Libâneo (2005, p. 31) chamou de “certo grau de sistematização” –, elas são consideradas não formais justamente por sua finalidade e função.

Esses cursos estão à margem do sistema educativo regular (FREITAS, 2010) e não lhes cabe controle ou chancela dos conselhos ou outros órgãos estatais. A maior parte dos cursos livres de idiomas está organizado em sistemas (inter)nacionais de franquias (FREITAS; SOUZA, 2018). O que acontece, muitas das vezes é uma tentativa de padronização do trabalho do professor. Freitas (2010, p. 276) busca interpenetrações de discursos e práticas tayloristas nesses ambientes:

Primeiramente, porque sua constituição se aproxima bastante da noção de tarefa taylorista, à medida que constitui uma antecipação detalhada do trabalho do professor, procedente da hierarquia, que se encaminha de forma explícita e escrita e que segue sentido prospectivo. Além disso, a tentativa de padronização do trabalho do professor, considerando que a uniformização dos métodos por meio da imposição de instrumentos, materiais e movimentos é um dos pilares da OCT¹⁰. Como se viu, os cursos livres impõem um método de ensino e os materiais didáticos; alguns, inclusive, prescrevem os movimentos do professor, ainda que esporadicamente.

Como regra, os professores que atuam nesses ambientes não possuem formação acadêmica específica (SOBRAL; MARTINS, 2014), existe uma miragem de que esse movimento taylorista seria capaz de substituir a formação (FREITAS, 2010). Esses professores, em grande monta, têm fluência na língua por terem tido experiência no exterior ou estudado nesses mesmos cursos livres (SOBRAL; MARTINS, 2014) e aceita-se, tácita e

⁹ Bendrath (2014) nos lembra das crises cíclicas do capitalismo e como o processo educacional torna-se elemento chave nas adequações necessárias de formação para dar conta de cada panorama posto. É preciso manter-se atento para o processo de cooptação da educação não formal pelo capital, matando assim o potencial libertador do qual fala Gohn (2006).

¹⁰ Organização Científica do Trabalho.

acriticamente, que esses profissionais estariam mais preparados para ensinar a língua estrangeira alvo.

Outro espaço não formal de educação bastante comum ao ensino de línguas é a extensão universitária. A extensão, entendida como “processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre instituições de ensino superior e outros setores da sociedade” (BRASIL, 2018, p. 49), serve como articulação entre ensino e pesquisa. Bedim (2006) aponta que a atividade extensionista sugere a possibilidade de tornar o ensino de inglês viável e tornou-se um componente importante da reelaboração da prática de ensino de idiomas.

A extensão, enquanto prática indissociável do ensino da pesquisa, é o que aproxima a universidade do seu compromisso com a transformação social. Neto (2002) nos lembra de que extensão é um canal de relacionamento entre universidades e a sociedade, e seu papel no exercício da cidadania por parte dos indivíduos.

A extensão pode, portanto, superar as tantas possibilidades de sua realização, sobretudo o sentido dominante de assistência, para assumir um discurso e realização pautados pela dimensão do trabalho social útil, contribuindo para o exercício efetivo de cidadania, significando participação. Mas, também, um trabalho onde se buscam objetos de pesquisa para a realização da construção do conhecimento novo ou reformulações de verdades existentes. Esses objetos pesquisados são também os constituintes de outra dimensão da universidade: o ensino. É também um trabalho de busca de objeto para a pesquisa. A extensão configura-se e concretiza-se como trabalho social útil, imbuído da intencionalidade de pôr em mútua correlação o ensino e a pesquisa. Portanto, é social pois não será uma tarefa individual; é útil, considerando que esse trabalho deverá expressar algum interesse e atender a uma necessidade humana. E, sobretudo, é um trabalho que tem na sua origem a intenção de promover o relacionamento entre ensino e pesquisa. Nisto, e fundamentalmente nisto, diferencia-se das dimensões outras da universidade, tratadas separadamente: o ensino e a pesquisa. Através desse diálogo, pode cumprir o seu papel acadêmico contribuindo, de forma concreta, para a produção teórico-acadêmica (NETO, 2002, pp. 178-179).

Pode parecer, em uma primeira análise, que os cursos livres e a extensão universitária se opõem drasticamente em sua finalidade e na maneira pela qual executam suas atividades. Maniqueisticamente, os cursos livres estariam condenados a prestar um serviço ruim, sem compromisso social e a extensão universitária poderia ser entendida como a panaceia da transformação social. A realidade nos apresenta uma situação diferente. Rodrigues (2016, p. 23) aponta, como exemplo, que “uma situação que também parece rondar as faculdades de Letras é a visão que certas unidades dentro das universidades têm – sobretudo dos setores de línguas – de que somos necessariamente prestadores de serviços”. Ou seja, mesmo dentro da academia, os papéis parecem não estar muito bem delimitados.

Isso também não significa dizer que os cursos livres (de idiomas ou das mais diversas temáticas) não podem apresentar boas práticas – Freitas (2010), por exemplo, fala das “transgressões” realizadas por professores nos cursos livres de idiomas – e cumprirem uma atribuição importante na sociedade, tampouco relegar a outras instâncias, como a extensão universitária, seu papel de oferecer possibilidades de qualificação aos trabalhadores. Trata-se de questionar qual qualificação é essa e a sua estrutura, contextos, discursos e mediações com fins a compreensão e novas possibilidades.

1.3 Da concepção de língua ao seu ensino

Das muitas abordagens que poderiam ser utilizadas na tentativa de sistematizar essa temática, para fins deste trabalho, iremos pela via da perspectiva crítica. Abraça-se o conceito de que a língua é essencialmente ideológica (BAKHTIN, 1997) por excelência, produto de interação.

Para Bakhtin (1997, p. 124), “a língua *vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta*, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (grifos meus). Assim, ele assume que o signo linguístico é um signo social e ideológico, que possibilita a relação entre a consciência individual com a interação social. Nesse sentido, não é o pensamento individual o criador da ideologia, mas o inverso.

Sob essa concepção de língua, a palavra é um:

[...] produto ideológico vivo, funcionando em qualquer situação social (leia-se aqui ideológica), tornando-se signo ideológico porque acumula as entoações do diálogo vivo dos interlocutores com os valores sociais, concentrando em seu bojo as lentas modificações ocorridas na base da sociedade e, ao mesmo tempo, pressionando uma mudança nas estruturas sociais estabelecidas (STELLA, 2005, p. 178).

Por conseguinte, a língua se caracteriza enquanto processo e, como tal, apresenta uma evolução ininterrupta, que se concretiza como interação verbo-social dos locutores, sendo, portanto, as leis da evolução da língua, leis sociológicas. Em Bakhtin (1997, p. 36), “o signo se torna a arena onde se desenvolve a luta de classes”. E, as classes sociais, por sua vez, “utilizam a língua de acordo com os seus valores e antagonismos. Da língua complexa e viva surgem os discursos ideológicos” (BARROS, 1999, p. 8).

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica e isolada, nem pelo ato

psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 1997, p. 123).

Entendemos aqui, a partir da concepção bakhtiniana de língua, que o ensino de idiomas não se subsumi à prática de gramática, de vocabulário, de expressões, de pronúncia e demais elementos de uma perspectiva utilitarista de língua.

[...] a linguagem constitui-se em importante palco de intervenção política, onde se manifestam as injustiças sociais pelas quais passa a comunidade em diferentes momentos da sua história e onde são travadas as constantes lutas. A consciência crítica começa quando se dá conta do fato de que é intervindo na linguagem que se faz valer suas reivindicações e suas aspirações políticas. Em outras palavras, toma-se consciência de que trabalhar com a linguagem é necessariamente agir politicamente, com toda a responsabilidade ética que isso acarreta. (RAJAGOPALAN, 2007, p. 16).

Portanto, é imprescindível que entendamos que a perspectiva aqui adotada assume as nuances políticas e ideológicas que a língua carrega e que, portanto, aprender uma língua pode e deve envolver esses aspectos. Pennycook (2010, p. 168) discute a ideia de língua como prática local e diz que “as práticas da linguagem são atividades que produzem tempo e espaço”¹¹. O mesmo autor nos lembra do constante desafio de refletir sobre nossos conceitos de língua:

A menos que nós desafieamos constantemente nosso pensamento sobre linguagem, linguística e linguística aplicada, nós corremos o perigo de estarmos reproduzindo exatamente aquelas ideologias da língua que nós precisamos estar nos opondo¹² (PENNUCOOK, 2010, p. 169).

O ensino da língua leva também, portanto, em consideração esses elementos. Ainda sem fazer o recorte da língua inglesa, o ensino de qualquer idioma está necessariamente ligado aos seus aspectos ideológicos. E justamente por isso está em contraposição à ideia da língua como algo a ser dominado ou possuído e busca-se uma perspectiva para a ampliação de horizontes, cosmovisão e para a diversidade.

Diferentemente da promoção de um ensino limitador que se restringe a focalizar a língua como se ela fosse apenas uma edificação estrutural e homogênea sobre a qual se pode “ter domínio”, o aprendizado de uma língua estrangeira pode viabilizar a

¹¹ No original: “language practices are activities that produce time and space”. Traduzido livremente pelo autor para fins desta dissertação.

¹² No original: “Unless we constantly challenge our thinking about language, linguistics and applied linguistics, we run the danger of reproducing precisely those language ideologies we need to be opposing”. Traduzido livremente pelo autor para fins desta dissertação.

expressão dos significados e ampliar a percepção crítica sobre as questões subjacentes à diversidade com a qual se interage (MONTE MOR, 2014, p. 245).

Além disso, é importante destacar que estamos diante de um contexto marcado por processos globais cada vez mais heterogêneos e múltiplos (DUBOC; FERRAZ, 2011), e à educação e ao ensino são apresentados novos desafios para os quais devem dar resposta (BEZERRA, 2012). E o ensino de línguas, por sua característica própria, é talvez o maior expoente desse panorama.

Então as línguas “se revelam como entidades políticas, em vez de simplesmente fatos linguísticos”¹³ (RAJAGOPALAN, 2001, p. 26). Assim como Pinto e Pessoa (2013) falam do potencial da língua em reforçar dominações ou de abrir novos caminhos de questionamentos, este trabalho abertamente – e guardando coerência com seu olhar metodológico – segue a última.

1.3.1 A mercantilização do ensino de inglês e a sua apropriação pelo capital

Como já havíamos discutido anteriormente, a maior parte daqueles professores que dominam a língua, mas não obtiveram educação formal docente, atua nos cursos livres de inglês. Estes funcionam, em sua maioria, em sistemas (inter)nacionais de franquias (FREITAS; SOUZA, 2018). O que esse sistema traduz na realidade da educação brasileira é a transformação do ensino de língua estrangeira em um bem de consumo. Ou seja, a aprendizagem de um idioma como parte de um processo – articulado com as demais disciplinas – de formação de cidadãos críticos dá lugar e passa a ser um produto que visa a atender uma demanda de mercado e, portanto, determinadas habilidades linguísticas em função de outras (FREITAS, 2010).

E essa mercantilização do ensino e aprendizado de línguas não tem uma única origem, mas é parte de uma conjuntura de fatores que corroboram para que a língua – e consequentemente a prática do professor – se torne um produto a ser consumido.

Essa mercantilização da língua não é levada a cabo somente como parte da política exterior linguístico-econômica de alguns países falantes das chamadas línguas internacionais. Igualmente, não se pode atribuir apenas a questões de política externa a conversão desse bem cultural em bem de consumo. Há elementos de ordem interna, fruto da política econômica capitalista, que transforma em negócio todas as atividades que podem gerar alguma demanda (ou, segundo alguns, que criam uma

¹³ No original “[...] languages themselves (as opposed to 'language' in its generic or abstract sense) reveal themselves, on close examination, to be political entities rather than simply linguistic facts”. Traduzido livremente pelo autor para fins desta dissertação.

demanda a partir de um novo produto ou serviço colocado no mercado) (FREITAS, 2010, p. 19).

Similarmente, Jordão (2009) diz que a língua inglesa se transformou em uma *commodity*, uma vez que saber inglês gera um processo privilegiado de engajamento, no qual um tipo específico de conhecimento, o da língua inglesa e de seus discursos, coloca seu suposto “proprietário” em uma posição de destaque na sociedade. Enquanto *commodity*, o ensino de inglês fica sujeito à economia de mercado.

Nossa posição aqui é que mercantilizar a educação é um problema e muito sério; e que transformar o ensino de inglês em uma atividade com fins lucrativos pode facilmente se tornar uma maneira de o norte global impor seus próprios saberes¹⁴. (JORDÃO, 2009, p. 100).

A perspectiva materialista histórico-dialética que este trabalho busca é capaz de nos dar algumas indicações porque esse fenômeno ocorre. O capital transforma a aprendizagem de uma segunda língua em uma necessidade. Aprende-se uma língua, em grande parte, para atender demandas de um mercado globalizado e interconectado em detrimento das perspectivas culturais envolvidas nesse processo – inclusive cabe o questionamento da dominação (PENNYCOOK, 2008). Marx (2013, p. 157) descreve mercadoria como “antes de tudo, um objeto externo, uma coisa que, por meio de suas propriedades satisfaz necessidades humanas de um tipo qualquer”, e não diferencia a natureza dessa necessidade.

Já que a língua é um bem de consumo e os professores são empregados, é tão somente uma consequência que esses profissionais que atuam nos cursos livres de inglês, totalmente inseridos na lógica capitalista, estejam também sujeitos às características atuais desse sistema, isto é, subproletarização, precarização e subsunção real do trabalho ao capital (ANTUNES, 2009).

Rajagopalan (2004) aponta que o ensino de língua inglesa é um grande negócio no Brasil e na América Latina. O autor argumenta que esse movimento do uso inglês é também uma forma de reafirmação da classe média da sua condição burguesa ou pequeno burguesa que os publicitários e especialistas do marketing encontram meios de faturar com essa tendência sob pena de aqueles que não sabem inglês estarem perdendo o “bonde da história” (RAJAGOPALAN, 2005).

¹⁴ No original: “Our stance here is that to commodify education is a problem, and a very serious one; and that to make the teaching of English into a profit-g geared activity can easily become a way for the global north to impose their own ways of knowing”. Traduzido livremente pelo autor para fins desta dissertação.

A língua inglesa é um grande negócio no Brasil, assim como nos demais países da América Latina e, pensando bem, no resto do mundo. O inglês, pode-se dizer, não é só uma língua; *é uma mercadoria* em torno da qual está sendo construído um poderoso fetichismo, que os demiurgos do mundo do marketing rapidamente passaram a explorar. A demanda pelo aprendizado do inglês cresceu em proporções geométricas, como fica evidenciado pelo estupendo número de escolas de idiomas que proliferam por todo o país, quase tão rapidamente como as filiais do McDonald's. O conhecimento da língua é simplesmente pressuposto por corporações multinacionais quando anunciam vagas de trabalho. E o público em geral resignou-se há bastante tempo ao fato de que o inglês oferece um passaporte para o sucesso profissional (RAJAGOPALAN, 2004, p. 12. Grifos meus).

Seidlhofer (2005) aponta que a maioria das interações que ocorrem em língua inglesa no mundo hoje acontece entre pessoas não-nativas. Ou seja, de todos os falantes de inglês no mundo hoje, a grande maioria dessas pessoas não aprendeu inglês como língua materna. A este tipo de interação entre falantes não-nativos se dá o nome de inglês como língua-franca.

Portanto, é possível perceber que a língua inglesa é a grande protagonista das comunicações do mundo globalizado. E o mercado se apropria da língua em prol de seus interesses escusos e coloca o inglês como essa necessidade, e sem o qual não se poderia, de fato, ser cidadão do mundo, estando “barrado do mundo lá de fora” (RAJAGOPALAN, 2005, p. 12).

A questão que se coloca como discutível é qual deveria ser essa língua ou, em outras palavras, se deveríamos nos conformar com as exigências do mercado e apresentar aos alunos brasileiros a obrigatoriedade da língua inglesa. Minha propensão é achar que não: ao fazer isso estaríamos sendo coniventes com o imperialismo linguístico, mesmo que sob a alegação de que essa seria uma demanda social (que nada mais é do que uma resposta individual aos humores da economia mundial), e de que os alunos não tivessem acesso a tal *commodity* estariam privados do acesso ao emprego, à informação, à participação mundial (JORDÃO, 2004, p. 10).

Temos, portanto, também, este fetiche de que falar inglês gera necessariamente um cidadão global. Como se dentro da globalização, enquanto processo não neutro e contornado por suas contradições (SANTOS, 2000) falar inglês fosse o passaporte para a liberdade. É necessário atentar-se para os outros elementos imbricados nessa relação e lembrarmos do que alerta Mézáros (2008) de que o capital é incorrigível.

1.4 Educação e Letramento Críticos

Com a expansão do inglês como a língua do mundo globalizado e presente nos mais diversos meios – desde a publicidade até a ciência (PESSOA; PINTO; 2013) –, é preciso lembrar que esse mesmo idioma também é a língua da dominação, do imperialismo e do

neoliberalismo (PESSOA; FREITAS, 2009). Diante da realidade posta, é preciso adotar uma postura, e Pessoa e Pinto (2013) dizem que, em vez de apresentarmos resistência e criar uma campanha contra o inglês, devemos nos engajar na apropriação crítica e contra hegemônica da língua.

Quando pensamos a formação docente voltada para o ensino de línguas, o debate atual tem sido em direção aos letramentos críticos (DUBOC, FERRAZ, 2011). Diante das mudanças tecnológicas, econômicas e sociais trazidas pela sociedade contemporânea globalizada, a educação e o ensino têm novos desafios. Assim, os letramentos críticos são entendidos como “postura diante de um texto com vistas à compreensão dos privilégios e apagamentos nas práticas sociais” (DUBOC; FERRAZ, 2011, p. 22). O letramento crítico, portanto, não se trata de um método pré-estabelecido, mas busca ressignificar os conceitos homogeneidade e fixidez do conceito original de alfabetização.

É importante evidenciar que o letramento crítico parte da concepção de língua enquanto discurso, ou construção de sentido (HIBARINO; MULIK, 2013). Cabe trazer aqui a discussão que Fiorin (2009) faz sobre o conceito bakhtiniano de dialogismo. Nós só fazemos sentido da realidade através da linguagem, que não é neutra e, portanto, existe uma correlação de forças entre os discursos.

Os homens não têm acesso direto à realidade, pois nossa relação com ela é sempre mediada pela linguagem. Afirma Bakhtin que “não se pode realmente ter a experiência do dado puro”. Isso quer dizer que o real se apresenta para nós semioticamente, o que implica que nosso discurso não se relaciona diretamente com as coisas, mas com outros discursos, que semiotizam o mundo. Essa relação entre os discursos é o dialogismo. Se não temos relação com as coisas, mas com os discursos que lhes dão sentido, o dialogismo é o modo de funcionamento real da linguagem (FIORIN, 2009, p. 152).

Ferrari (2018) retoma Paulo Freire para dizer que o letramento crítico tem bases no conceito de ler o mundo. É preciso reconhecer no Outro e em si mesmo as diferentes vivências e histórias que fazem parte da dinâmica das sociedades.

[...] se cada um de nós conseguisse ler criticamente o Outro e a si mesmo, poderíamos evitar conflitos tão violentos em nossas sociedades. Ler criticamente implica a consciência de que nossos valores, atitudes e pensamentos estão situados em nossas histórias e experiências, e que o Outro, diferente de mim, também tem seus valores situados em suas histórias, diferentes das minhas, – apenas diferentes e não melhores ou piores do que as minhas (FERRARI, 2018, p. 108).

Monte Mór (2015) diz que a premissa dessa perspectiva teórica é a de que a linguagem tem natureza política e nela estão presentes as relações de poder. Nesse sentido, a autora defende que a língua estrangeira tem grande potencial para desenvolver a percepção e a relação eu-outro e a possibilidade do conhecimento de outras culturas, não sendo necessário para isso renunciar à sua própria. A autora coloca o aprendizado de um idioma estrangeiro como o campo apropriado para a realização de letramentos críticos.

A língua entendida a partir da concepção bakhtiniana indica, de certa forma, a maneira como ela deve ser ensinada, guardando ente si uma relação epistemológica coerente, numa perspectiva da pedagogia histórico-crítica que oferece uma alternativa à escola que perpetua relações de poder e reproduz a marginalidade (SAVIANI, 2011). A ideia de Saviani (2011) é a de que a sociedade e a educação mantêm entre si uma relação dialética.

Essa formulação envolve a necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação. Esse é o sentido básico da expressão pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2011 p.80).

Esse conceito está em contraponto ao que o autor (2012) chama de teorias não críticas da educação – que englobam a pedagogia tradicional, a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista –, as quais entendem a educação como solução para aquilo que ele denomina marginalidade social. As teorias críticas, por sua vez, partem noção de que a marginalidade é parte inerente da própria estrutura da sociedade, e a educação cumpre a função de reforçar a dominação e legitimar a marginalização.

Temos aí, portanto, uma perspectiva de educação e processos de ensino alinhados com a concepção política e ideológica de língua. Dessa forma, é possível pensar e organizar sistemas e métodos que deem conta dessas dimensões e que estejam de fato comprometidos com a transformação social. Tanto a língua quanto a escola podem e devem cumprir suas funções políticas.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

A metodologia de pesquisa, enquanto conjunto de diligências que o pesquisador deve seguir na busca por respostas, deve guardar coerência com a sua concepção de realidade e a teoria do conhecimento (CHIZZOTTI, 2011). Sendo assim, os pressupostos teóricos a partir dos quais esta pesquisa tem a intenção de tomar forma acabam por indicar, de certa maneira, o percurso metodológico a ser seguido. Ora, se o olhar lançado à realidade é a do ser humano historicamente situado, da luta de classes, das relações do mundo material e das contradições do capital, a metodologia também deve abarcar essas concepções.

Portanto, lançou-se mão de uma pesquisa qualitativa no presente trabalho, posto que ela objetiva paralelamente análises das origens do problema proposto, bem como as possibilidades advindas desse contexto. Por tratar-se de um campo de atuação não delineado, a pesquisa qualitativa permite um tipo de discussão própria das ciências humanas (MOURA; LIMA, 2014). Assim, diversas são as possibilidades de construção de conhecimentos e saberes que não guardam linearidade. A fim de evitar quaisquer conflitos epistemológicos, a análise qualitativa pretendida também buscou um olhar crítico dos dados coletados em campo, entendendo a posição social do pesquisador, marcado pela realidade social (CHIZZOTTI, 2011). O texto é, portanto, situado histórico e politicamente.

Ouviu-se professores de inglês não licenciados em uma instituição de ensino superior em Anápolis através de rodas de conversa e buscou-se nesse diálogo mediações e sentidos construídos pelos participantes sobre língua, educação, trabalho e formação docente. As relações contidas nessa dinâmica são analisadas a partir do materialismo histórico-dialético.

Triviños (1987), ao sistematizar os conceitos fundamentais que orientam a pesquisa qualitativa em educação, divide a concepção materialista em três características importantes: 1) a materialidade do mundo; 2) a matéria é anterior à consciência; e 3) o mundo é conhecível. O primeiro aspecto está ligado ao fato de que os fenômenos, objetos e processos são materiais e tratam-se da matéria em movimento. O segundo reconhece que a consciência é um reflexo (relação teoria/prática) da matéria, constituindo uma realidade objetiva. E por fim, o terceiro revela uma ideia de processo gradual em que o sujeito é capaz conhecer a realidade.

A originalidade de Marx, ao inaugurar o materialismo histórico-dialético na teoria do conhecimento, está em ressaltar a importância da prática social como critério de verdade e

[...] ao focar historicamente o conhecimento, em seu processo dialético, colocou em relevo a interconexão do relativo e do absoluto. Desta maneira, as verdades científicas, em geral, significam graus do conhecimento, limitados pela história,

mas, como dissemos em outro lugar, este relativismo não significa reconhecer a incapacidade do ser humano chegar a possuir a verdade (TRIVIÑOS, 1987, p.51).

Além disso, para o marxismo, “as categorias se formaram no desenvolvimento histórico do conhecimento e na prática social” (TRIVIÑOS, 1987, p. 55). Ou seja, existe um movimento que vai do abstrato ao concreto, do exterior ao interior e do fenômeno ao sentido. As categorias não estão dadas ou são arbitrariamente escolhidas, mas fazem parte das relações que os seres humanos mantêm com a natureza e sociedade a fim de conhecê-las e transformá-las.

Os pressupostos de que partimos não são pressupostos arbitrários, dogmas, mas pressupostos reais, de que só se pode abstrair na imaginação. São os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de vida, tanto aquelas por eles já encontradas como as produzidas por sua própria ação. Esses pressupostos são, portanto, constatáveis por via puramente empírica (MARX; ENGELS, 2007, p. 87).

Frigotto (2008), similarmente, ao focar a dialética materialista histórica na pesquisa educacional, afirma que, enquanto práxis, trata-se de um movimento que deve alterar a realidade no plano do conhecimento e no plano histórico-social. Para o autor, o ponto de partida do conhecimento é a atividade prática social dos sujeitos históricos concretos.

Portanto, queremos não só compreender a realidade a partir da sua materialidade, mas buscamos também caminhos para transformá-la.

2.1 Geração de Dados

Adota-se uma postura de que os dados não são coletados e sim gerados. Dentro da ideia de práxis (SANCHES-VASQUEZ, 1997), em que a realidade transforma e é transformada pelos sujeitos, não podemos assumir que os dados estejam inertes e a esmo, à espera do pesquisador que irá coletá-los. Se os sujeitos atuam ativamente na construção da realidade, também suas mediações, discursos, significados, percepções e olhares partem da ideia de construção e estão em constante mudança.

Alinhando-se metodologicamente com o olhar crítico da realidade, é preciso entender que o próprio processo de pesquisa também carrega seus elementos políticos e ideológicos e que a busca aqui vai muito além da pretensão de estabelecer relações de causa e efeito (GARCEZ et al., 2014).

Empregamos o termo ‘geração’ em vez do mais corrente ‘coleta’ por entendermos que a vida social que nos interessa compreender é em si evanescente e que não pode ser captada integralmente por nenhum aparelho ou método de gravação. O que examinamos em nossas análises são registros que efetivamente geramos, desde a própria gravação, o que implica escolher um equipamento a ser disposto em algum lugar, um ângulo de diafragma que seleciona parte do campo visual disponível aos atores sociais no ali-e-então, um “operador” que ocupa lugar e participa, uma qualidade de áudio distinta daquela disponível aos atores sociais no ali-e-então. Além disso, nossos procedimentos envolvem grandes transformações dos registros gerados até chegarmos a um excerto de transcrição, que, em geral, é tudo o que o interlocutor de nossa produção acadêmica avista diretamente (GARCEZ et al., 2014, p. 262).

Desta forma, os dados são gerados a partir das condições materiais objetivas que estão em jogo. Os indivíduos envolvidos fazem mediações a partir da sua condição de trabalhadores, a qual, pelos variados níveis de consciência de classe, são carregadas de sentidos que, longe da neutralidade, revelam ideologias, políticas e dominações ou contra dominações.

2.1.1 Rodas de Conversa

Para levar a cabo os objetivos propostos, recorreu-se a rodas de conversas com professores não-licenciados atuantes em sala de aulas para assimilar, dos envolvidos, suas ideias, percepções e reflexões. As rodas de conversas foram subsidiadas pela revisão de literatura especializada, a saber: os textos que tratam da história, memória e contextos da formação docente no Brasil; as noções de profissionalização, profissionalismo e profissionalidade docente; e a mercantilização do ensino de línguas. Também foram analisadas as leis, resoluções, pareceres e portarias que regulam a educação no Brasil, em especial a legislação relativa às exigências de formação docente.

As rodas de conversa são, além de um ambiente que permite trocas, diálogos e reflexões, um momento de escuta e atenção que nos leva a um momento constante de alteridade:

A roda de conversa é, no âmbito da pesquisa narrativa, uma forma de produzir dados em que o pesquisador se insere como sujeito da pesquisa pela participação na conversa e, ao mesmo tempo, produz dados para discussão. É, na verdade, um instrumento que permite a partilha de experiências e o desenvolvimento de reflexões sobre as práticas educativas dos sujeitos, em um processo mediado pela interação com os pares, através de diálogos internos e no silêncio observador e reflexivo (MOURA; LIMA, 2014, p. 99).

Nesse sentido, as rodas de conversas foram escolhidas por entendermos que elas são os instrumentos que melhor puderam subsidiar a análise qualitativa que se pretendia fazer.

Pensou-se, inicialmente, em 3 (três) rodas de conversa com 6 (seis) professores voluntários da pesquisa, que foram convidados no curso livre de inglês oferecido pela extensão universitária de uma instituição de ensino superior na cidade de Anápolis. Cada encontro abordou um dos elementos estruturantes abordados no referencial teórico deste trabalho, nomeadamente: 1) O entendimento do que é ser um professor, e a autopercepção como professor; 2) a concepção de língua (como bem de consumo); e 3) entendimento sobre formação docente superior e planos futuros¹⁵.

As conversas foram gravadas em áudio e vídeo com a prévia autorização dos participantes e o pesquisador também lançou mão de anotações em seu caderno de campo.

2.1.2 Pandemia, contextos e adaptações

O ano de 2020 foi particularmente desafiador para o mundo, e especialmente para o Brasil. Antunes (2020) o chamou de ano trágico e classificou a pandemia como catastrófica a partir da perspectiva do trabalhador e das experimentações que o capital faz com a classe trabalhadora. Saviani (2020), desnudando a desastrosa gestão do governo federal na pandemia, classificou o presidente como genocida e alguém que atua com um aliado do vírus¹⁶.

Com advento do novo coronavírus, a Portaria nº 343, de 17 de março de 2020 do Ministério da Educação previu a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais durante a pandemia. Dessa maneira, as instituições de ensino fecharam as portas para as atividades presenciais e, muitas delas passaram por um processo aligeirado de migração das atividades para um ambiente virtual, o que Castaman e Szatoski (2020) chamaram de um movimento forçoso.

Portanto, devido ao cenário da pandemia e de suspensão das atividades escolares presenciais, o planejamento feito para levar a cabo esta pesquisa foi severamente afetado, Já que, inicialmente, seriam feitas rodas de conversas presenciais com os professores de inglês não licenciados de um curso livre de inglês da extensão universitária de um Instituição de Ensino Superior em Anápolis, Goiás. As dificuldades foram majoritariamente ligadas ao distanciamento social, posto que era impossível encontrarmos-nos presencialmente; e também

¹⁵ Os números são usados a título de sistematização e não indicam a ordem pela qual se darão os tópicos abordados.

¹⁶ Os números oficiais, até a última edição desta dissertação, eram de 449.068 mortes, de acordo com o portal do COVID do Ministério da Saúde: <https://covid.saude.gov.br/>.

à disponibilidade dos participantes, uma vez que o processo de migração de suas aulas para meios digitais – aligeirada e forçada – demandou muito de seu tempo e energia.

Após deliberações com a orientadora e os participantes da pesquisa, ficou decidido que as rodas de conversas seriam realizadas de maneira *online* fazendo uso da plataforma de videoconferência *Google Meet*¹⁷. As reuniões foram realizadas remotamente entre os meses de maio e junho de 2020.

Não é possível mensurar o impacto que o fato de a interação ter acontecido *online* tem na pesquisa. Tudo que fosse dito ficaria no campo hipotético, uma vez que os encontros presenciais não aconteceram e nem poderiam acontecer. Não foram observadas sérias complicações do ponto de vista tecnológico e todos os participantes puderam se expressar livremente. Casos pontuais de instabilidade de conexão e/ou falhas de software ou hardware foram tratados contingencialmente e não exerceram efeito direto na construção das rodas de conversa.

2.2 Procedimentos metodológicos

Os procedimentos metodológicos são entendidos como “as formas de encaminhar e de construir um processo de pesquisa” (LIMA; MIOTO, 2007, p. 37), que seguem rigor científico e tem clareza do método a ser utilizado.

A presente dissertação tomou forma a partir das rodas de conversa que possibilitaram a geração de dados e a consequente análise qualitativa (e crítica) dentro das legislações vigentes no que tange à atuação profissional docente. É preciso destacar que também os procedimentos metodológicos guardam em si elementos políticos e ideológicos que permeiam o trabalho. O processo de transcrição das rodas de conversa que foram gravadas em áudio e vídeo é entendido como subjetivo, como será visto no próximo item deste trabalho.

Também cabe dizer que os documentos não foram analisados como neutros ou desprovidos de ideologias, mas sim como a correlação de forças e resultado final de discussões e concessões dos diferentes grupos envolvidos nessa dinâmica. Os textos foram tomados como produtos e produtores de orientações políticas, em que “os sentidos não são dados nos documentos, são produzidos; estão aquém e além das palavras que os compõem” (SHIROMA et al., 2005, p. 427).

¹⁷ Serviço gratuito de reuniões virtuais do *Google*.

Dessa forma, não se pretende o distanciamento do pesquisador, tampouco objetiva-se uma suposta neutralidade. Eu, além de pesquisador, também sou professor não licenciado atuando em contexto da educação não formal e, portanto, compartilho muitas das experiências, angústias e alegrias dos sujeitos desta investigação. Não sendo possível uma desconexão entre o pesquisador e o professor, também minhas mediações, discursos, significados, percepções e olhares estão presentes subjetivamente no texto.

Por fim, este trabalho mantém-se atento aos equívocos comuns dos postulantes da pesquisa participante para os quais nos alerta Noronha (2008), dentre eles os limites da subjetividade. A autora ressalta os riscos existentes, na busca por uma postura contrária ao neopositivismo que combate o cientificismo, de se adotar uma postura anticientífica, espontaneísta ou populista.

É importante, por conseguinte, que se resgate o caráter relacional do processo de construção do conhecimento. Isto significa considerar que há um sujeito informado historicamente que se relaciona com o objeto construindo-o e sendo ao mesmo tempo construído nesse processo. A controvérsia sobre a dualidade sujeito-objeto tem que ser superada tanto a nível de teoria quando da prática, sob pena de não avançarmos nem do ponto de vista do conhecimento nem da direção dos movimentos de construção da identidade de classe dos segmentos subalternos (NORONHA, 2008, p. 157).

Assim, buscamos construir categorias de análise que consigam articular o cotidiano à história, o que Noronha (2008) aponta como um caminho para a superação dessas contradições. Queremos enxergar o objeto de pesquisa a partir da categoria da totalidade e não frações ou pedaços fragmentados.

2.2.1 Transcrição e ferramentas

Os encontros virtuais foram gravados em áudio e vídeo, com a devida autorização dos participantes. As interações foram transcritas na íntegra pelo pesquisador, sem o auxílio de programas de computador específicos para este fim.

A transcrição dos dados gerados não é aqui entendida como um processo neutro ou mecânico de transposição de meios (de áudio/vídeo para texto). As mediações feitas no processo de transcrição são políticas e subjetivas e têm impacto no processo de análise. Bucholtz (2000) chama o processo de transcrição de um ato criativo e autoral que tem efeitos políticos, muitos dos quais não podem ser previstos.

As escolhas feitas na transcrição ligam o que foi transcrito ao contexto no qual se pretende que o este que seja lido. Inscritos nos detalhes da transcrição estão as indicações de propósito, audiência e a posição do transcritor em relação ao texto. Transcrições, portanto, atestam para as circunstâncias de sua criação e uso pretendido (BUCHOLTZ, 2000, p. 1440)¹⁸.

Vemos, portanto, que o processo de transcrição leva em consideração as escolhas conscientes e inconscientes feitas pelo pesquisador. Dessa maneira, é preciso entender esse momento também como parte ativa e importante do processo metodológico. Ochs (1979) classifica a transcrição como uma teoria e considera que o formato da transcrição influencia o processo de interpretação.

Feitas por pesquisadores que são “membros de uma cultura”, as transcrições se configuram como um “processo enviesado de organização espacial” (OCHS, 1979, p. 45). Os dados são tratados de acordo com as expectativas culturais tanto do pesquisador quanto dos leitores. Dessa forma, alguns itens serão notados antes de outros e certos itens serão identificados como unidades ou categorias particulares.

A autora aponta alguns elementos que são importantes para serem levados em consideração no momento da transcrição. Ochs (1979) fala que a seletividade é, na verdade, algo desejável e que deve ser encorajado.

Uma das características de informação da transcrição é que ela não deve ter muitas informações. Uma transcrição que tem muitos detalhes é difícil de acompanhar e avaliar. Uma transcrição mais útil é uma transcrição seletiva. Seletividade, portanto, deve ser encorajada. Mas a seletividade não deve ser aleatória e implícita. Ao invés disso, o transcritor deve ter consciência do processo de filtragem. **A base da transcrição seletiva deve ser clara** (OCHS, 1979, p. 44. Grifos meus)¹⁹.

Levando em consideração as observações de Ochs (1979), retomo aqui o compromisso deste trabalho com a sua proposta e metodológica e que assume esses processos políticos, subjetivos e ideológicos que permeiam a transcrição e conseqüentemente a análise de dados. Assim, o processo de transcrição foi feito com a busca das interseções das falas dos sujeitos com os temas pertinentes a esse trabalho, sejam elas correspondentes ou dissonantes dos referenciais teóricos deste trabalho ou entre si.

¹⁸ No original: “The choices made in transcription link the transcript to the context in which it is intended to be read. Embedded in the details of transcription are indications of purpose, audience, and the position of the transcriber toward the text. Transcripts thus testify to the circumstances of their creation and intended use”. Traduzido livremente pelo autor para fins desta dissertação

¹⁹ No original: “One of the information features of a transcript is that it should not have too much information. A transcript that is too detailed is difficult to follow and assess. A more useful transcript is a more selective one. Selectivity, then, is to be encouraged. But selectivity should not be random and implicit. Rather, the transcriber should be conscious of the filtering process. The basis for the selective transcription should be clear”. Traduzido livremente pelo autor para fins desta dissertação

Esta busca de interseções entre os referenciais da pesquisa e as falas dos sujeitos, é o que Triviños (1987) denominou de triangulação de dados que, para o autor, surgem de fundamentos que julgam não ser possível a concepção da existência do fenômeno social de maneira isolada, separada de suas raízes históricas, desprovidos de significados culturais e sem ligação à macrorrealidade social.

Dessa forma, leva-se em consideração os processos e produtos elaborados pelo pesquisador e centrados no sujeito, aliados aos elementos produzidos pelo meio, como documentos, instrumentos legais, oficiais e estatísticos, e, por fim, os processos e produtos originados pela estrutura socioeconômica e cultural, referindo-se aos modos, forças e relações de produção e às classes sociais.

2.2.2 Critérios de inclusão e exclusão, abordagem dos participantes e aspectos éticos

A seleção dos participantes da pesquisa atendeu aos pressupostos elencados no projeto, isto é, lecionar língua inglesa no contexto não formal específico no qual a corrente investigação tem como lócus. Além disso, os professores deveriam estar dispostos a conversar sobre os temas que foram abordados e estão elencados no item 2.1.1, aos quais eles tiveram acesso previamente a fim de tomar uma decisão devidamente informada.

Foram excluídos da pesquisa, professores que tivessem graduação em nível de licenciatura, mesmo que não integralizado e/ou em andamento e aqueles que, por qualquer motivo, se recusaram a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)²⁰.

O convite aos possíveis participantes foi feito pessoalmente por meio do pesquisador, que lhes apresentou os objetivos da pesquisa, seus referenciais teóricos e procedimentos metodológicos, bem como seus riscos e benefícios. Foi também explicitado que as rodas de conversa ajudariam a subsidiar uma dissertação de mestrado, e que, como produção científica, seus elementos acadêmicos podem ser, integral ou parcialmente, publicados em periódicos especializados e anais de eventos, bem como apresentados em eventos científicos. Garantiu-se aos participantes total e absoluto sigilo de suas informações pessoais, assim como a omissão informações que permitam identificá-los sob qualquer hipótese. Esses elementos estão descritos também no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que foi entregue e assinado em duas vias por todos os participantes, que escolheram nomes fictícios para análise e apresentação dos dados.

²⁰ Apêndice A desta dissertação.

Entre os riscos possíveis, estavam constrangimento, desconforto, angústia, mal-estar e/ou outros de cunho psicossocial ou emocional. Aos participantes foi assegurada a opção de interromper sua participação a qualquer momento por quaisquer motivos. O pesquisador comprometeu-se a tomar as devidas e proporcionais providências para sanar os danos aos participantes²¹.

Os benefícios estão ligados à compreensão da atuação docente, a partir do ponto de vista da autopercepção. Tratou-se do início de uma reflexão sobre as políticas públicas para a educação, currículo e organização do conhecimento, prática pedagógica e trabalho docente, a partir da ótica da profissionalização, profissionalismo e profissionalidade. As rodas de conversa embasaram um curso de letramento crítico oferecido aos participantes nos termos do item 4 deste projeto.

O pesquisador comprometeu-se a seguir estritamente as diretrizes das resoluções CNS 466/12 e/ou 510/16, garantindo a utilização dos materiais e os dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo da pesquisa, resguardando os participantes.

²¹ Conforme Termo de Compromisso assinado pelo autor (Apêndice B desta dissertação).

3 CAMINHOS ANALÍTICOS

A análise foi feita a partir dos pontos convergentes ou divergentes observados nas rodas de conversa em relação ao que foi apresentado no item 1 deste trabalho, a saber: trabalho docente, a partir da ótica da profissionalização, profissionalismo e profissionalidade docente e formação de professores de acordo com seu histórico e legislação; ensino em contextos de educação não formais, curso livres e de extensão universitária; a concepção de língua ao seu ensino; mercantilização do ensino de inglês e a sua apropriação pelo capital e linguística e letramento críticos. Identificou-se nas falas dos participantes, devidamente inseridas em seus contextos, elementos que guardassem relação com: formação e trabalho docente; profissionalização, profissionalismo e profissionalidade, o entendimento da língua como essencialmente política e o inglês enquanto língua da globalização; a língua inglesa enquanto *commodity* e o seu ensino enquanto negócio; e, por fim, letramentos críticos.

Anteriormente planejadas para serem encontros presenciais, as rodas de conversa foram realizadas, devido à pandemia de Covid-19, de maneira *online*, entre os dias 22 de maio e 12 de junho de 2020, através do *Google Meet* e foram gravadas em vídeo e áudio e posteriormente transcritas pelo pesquisador. Foram realizadas três sessões com duração de aproximadamente 75 minutos cada. As falas foram selecionadas e analisadas conforme a suas interseções com os itens estruturantes do trabalho.

A análise buscou encontrar relações entre as percepções e mediações dos participantes, no sentido de apontar os limites e possibilidades do trabalho docente realizado por profissionais não licenciados no ensino de língua inglesa. Os elementos que permearam as discussões foram analisados dentro do referencial teórico da pesquisa.

As rodas de conversa foram compostas por 6 (seis) participantes: eu, Luiz Eduardo (P1), e cinco professores não licenciados da extensão universitária de uma Instituição de Ensino Superior privado. Os participantes adotaram os seguintes pseudônimos: Bartolomeu (P2), Paula (P3), Raul (P4), José (P5), e Ana (P6). Demais nomes que eventualmente surgiram nas rodas de conversa também foram substituídos a fim de preservar as identidades das pessoas envolvidas. Nomes de estabelecimentos e instituições também foram alterados.

Em um momento introdutório, todos os participantes foram convidados a contar as suas histórias pessoais a partir de suas próprias perspectivas, compartilhando também suas trajetórias formativas e profissionais.

Ana é formada em direito, mas se descobriu professora após a sugestão de amigos e familiares. Ela aprendeu inglês ao realizar um intercâmbio para os Estados Unidos ainda no

ensino médio. Ministra aulas de inglês tanto na extensão universitária quanto na educação infantil de uma escola particular. Possui pós-graduação em docência da língua inglesa e não atua na área do direito.

Bartolomeu é nascido no Brasil e filho de pais americanos. Alternou residência entre o Brasil e os Estados Unidos durante a infância e adolescência. Iniciou sua carreira de professor de inglês por sugestão da namorada, que havia se formado em uma escola de idiomas da cidade, e foi justamente nessa escola que ele conseguiu seu primeiro emprego. Possui graduação incompleta, cursada nos Estados Unidos.

José é nativo da língua inglesa. Filho de mãe americana e pai brasileiro, começou a ministrar aulas por influência da família: sua irmã Paula e sua mãe também são professoras. É formado em fisioterapia e, antes disso, havia iniciado estudos em música. Não atua profissionalmente como fisioterapeuta, mas tem intenção de seguir carreira nessa área.

Paula é nativa da língua inglesa, e como o irmão, José, é filha de mãe americana e pai brasileiro. Iniciou ministrando aulas de inglês por influência de sua mãe também professora. É nutricionista por formação, mas não atua nem pretende atuar nesta área. Já ministrou aulas na Europa e na África.

Raul imigrou para os Estados Unidos com a família e morou neste país durante parte de sua infância e adolescência. É formado em direito e atua como advogado e professor de direito. Atualmente, é professor na graduação em direito de uma Instituição de Ensino Superior privada. Apesar não ter turmas de inglês atualmente, foi professor na extensão universitária por vários anos.

Pela própria característica das rodas de conversa, os temas não são abordados de forma linear pelos participantes, aparecendo e reaparecendo em momentos diversos dentro da mesma sessão e entre sessões diferentes. A título de organização, categorizou-se as temáticas em quatro tópicos: 3.1 Formação e Trabalho Docente; 3.2 Ensino de línguas (a língua para além da perspectiva utilitarista: a língua é política); 3.3 Mercantilização da língua: a língua como negócio; e 3.4 Letramento Críticos.

3.1 Mediações sobre formação e trabalho docente

No primeiro encontro das rodas de conversa, os participantes compartilharam as suas histórias pessoais de como começaram a dar aulas e, já na narração desses acontecimentos, é possível perceber interseções que apontam para os elementos estruturantes deste trabalho.

Excerto 1

Luiz: [...] eu já queria trabalhar. Então essa vontade de trabalhar, ela veio antes da minha vontade de estudar. Eu ia me mudar para Goiânia, eu ia estar em uma nova cidade, e eu não queria depender tanto de mesada dos meus pais ou alguma coisa nesse sentido. Então eu era um jovem ali, eu tinha 17 para 18 anos e aí eu me perguntei: O que eu sei fazer? A resposta foi: nada, eu não sabia fazer nada. Assim, eu sei falar inglês né? Então, o que eu posso fazer? Vou dar aula de inglês. Vou usar esse inglês que meu pai e minha mãe pagaram tanto tempo para mim [...] vou usar isso de alguma forma. Comecei a trabalhar sem carteira assinada porque eu não tinha 18 anos. [...] Aí a vida foi acontecendo, eu fiz faculdade, mas nunca deixei de dar aula, e aí mesmo depois da faculdade continuei dando aula e ainda hoje estou isso. Fiz algumas coisas de *freelancer* assim e acabei me entendendo como professor. Então assim, eu sou professor muito mais do que jornalista, apesar do meu diploma superior dizer “jornalista”. (P1.1)²²

[...]

Bartolomeu: Na época eu namorava, e a minha namorada e a minha sogra, elas falaram assim: “Ah Bartolomeu, você é nativo em inglês, porque você não tenta ser professor de inglês?”. Eu falei: “Ah, ok né?”. [...] aí eu fui lá. Aí, eu participei de um treinamento [...] eu fiz a prova igual você também fez né, fui bem, a Barbara se interessou e ela acabou me contratando e foi muito bom, porque ela falou que gosta de ter professores nativos. [...] foi assim, de uma forma despretensiosa mesmo, que eu acabei de tornando um professor de inglês. [...] me deram a ideia. [...] não foi uma coisa tipo assim planejada. A Barbara, ela mencionou que ela gosta de ter professores nativos, principalmente para os níveis superiores lá, tipo avançado, os níveis superiores no intermediário. Foi mais por esse fato mesmo. (P2.1)

[...]

Paula: Eu comecei aos 16 anos. [...] Eu era falante nativa também, não tinha experiência nenhuma. [...] eu dava essas aulas de conversação porque ela queria professores nativos para essas aulas de conversação. E, fiquei lá, fiz o curso de nutrição, paguei pelo meu curso, eu que paguei, e fiquei lá até 2011. [...] eu tava fazendo já *homeschooling* na época, acho que eu tinha o tempo extra e falei: “Ah, porque não ganhar um dinheirinho né? (risos)”. Eu nem sabia que curso que eu queria fazer ainda, eu nem tinha escolhido fazer nutrição. (P3.1)

[...]

Raul: Eu morei nos EUA, né, seis anos, eu estudei lá. Meu pai foi lá ganhar uma grana, levou a família toda [...]. E eu era criança né, e só estudava, aí eu sabia inglês. [...] Eu não lembro exatamente também o dia que eu decidi: “vou dar aula”. Eu não lembro quando que isso aconteceu. Mas provavelmente foi uma questão financeira também. Eu não gostava de depender do meu pai por questão de dinheiro, essa coisa assim, e a gente, meu pai tinha um comércio, uma oficina, e eu não gostava muito de ficar lá. Aí eu fui dar aula de inglês e minha mãe também é formada em letras, e deu aula de inglês um tempo, talvez por influência disso também né, eu olhando minha mãe. Mas assim, realmente nunca foi minha meta, meu objetivo, meu sonho de vida, dar aula. Nunca imaginei sei lá: “vou fazer isso!”. Foi meio que acontecendo também, aconteceu. E eu gostei demais, né? Eu gosto demais de dar aula. [...] eu não gosto de advogar, eu gosto de dar aula. [...] Entrei no ramo meio que sem planejar para ganhar uma grana e fui gostando. (P4.1)

[...]

José: [...] a minha história é pouco, é um tanto quanto conturbada na verdade [...] que até a minha profissão atual não é a que eu tinha intenção inicialmente. A minha vida inteira eu fui músico, eu comecei a dar aula de inglês depois de, depois que eu entrei na faculdade de música. [...] eu fui pro Awesomeness, que minha família toda já tava lá praticamente, a Paula tinha ido para lá, minha mãe trabalhava lá, conversei com a Barbara, no mesmo esquema do Bartolomeu. [...] eu acabei saindo da música, continuei dando aula de inglês. Foi estritamente assim, uma questão financeira mesmo, e aí eu fiz meu curso de fisioterapia depois de um tempo, paguei meu

²² As falas estão organizadas por participante e em ordem de intervenção. A fala P1.1 é a primeira fala do participante 1. A fala P2.1 é a primeira fala do participante 2, e assim sucessivamente.

cursinho, fiz meu curso de fisioterapia pagando também, e aí agora eu tava trabalhando com fisioterapia, eu tinha parado aula de inglês para focar só na fisioterapia, aí como mudou meu foco assim de intenções na área de fisioterapia, eu voltei a dar aula de inglês para ter mais tempo para estudar [...]. [...] eu vou continuar, sempre onde eu estiver, com um pezinho no inglês para ter essa rendinha extra, que é um trabalho que pra gente, nativo assim, é um trabalho mais tranquilo né? [...]. (P5.1)

[...]

Ana: [...] quando eu tinha 17 anos eu fiz intercâmbio para os Estados Unidos, aquele intercâmbio do *Rotary*. E fiquei um ano lá, então o meu contato com a língua inglesa foi nesse momento. [...] eu fiquei um ano, é, em Wisconsin, [...] E depois que eu voltei dos Estados Unidos, eu fiz vestibular e fiz direito. Mas, assim, eu não sei te dizer por que eu fiz direito, eu fiz direito. Estudei para concurso por um tempo, aí eu vi que não era minha praia. Trabalhei com juiz, trabalhei com promotor e também não era a minha praia. Aí, um belo dia, um amigo me falou: “Porque você não vai dar aula de inglês?” Falei: “Surtou né? Vou dar aula de inglês? Nunca dei aula na vida!”. Pensei na hipótese, fiz teste na *Talent*, fiz teste na *H Language School*, passei nos testes e comecei a dar aula lá [...]. (P6.1)

A partir das falas P1.1, P2.1, P3.1, P4.1, P5.1 e P6.1, evidencia-se que nenhum dos participantes da roda de conversa quis ou planejou ser professor; todos, através de circunstâncias da vida ou por sugestão de familiares ou amigos, acabaram se tornando professores. É comum também o elemento econômico/financeiro como o principal motivador que os levou a recorrer às aulas de inglês como fonte de renda. A mercantilização do ensino de línguas (JORDÃO, 2009), aliado ao capital operando as políticas públicas de educação para os interesses da burguesia é o que permite a esses professores, mesmo sem formação, atuarem nos espaços não formais de ensino de línguas e contemplarem a ideia de que ser professor pode ser considerado algo para “ganhar uma grana” (P4.1), “ganhar um dinheirinho” (P3.1) ou “ter essa rendinha extra” (P5.1).

Ser nativo na língua ou ter experiência no exterior também parecem ser pontos cruciais da cadeia de eventos que levam esses professores à sala de aula. É comum que cursos livres de inglês valorizem o professor nativo ou com experiência no exterior, entendendo-o como o mais preparado para ensinar a língua, o que Rajagopalan (1997) chamou de “mito da natividade”. Ou seja, pensa-se que (somente) o nativo domina aquele idioma e, portanto, somente ele é capaz de dar os rumos do que é certo ou errado na interação. Quando o tópico da roda de conversa pendeu para esse lado, os professores inicialmente concordaram, mas a reflexão trouxe a discussão para um lado mais crítico desse aspecto.

Excerto 2

Luiz: [...] você acha que precisa dominar a língua completamente para poder ensiná-la? (P1.2)

Raul: Sim. (P4.2)

José: Pelo menos a pronúncia boa. (P5.2)

Ana: Acho que a parte do completamente. (P6.2)

Raul: O que é completamente? (P4.3)

Luiz: É, é isso aí, o que vocês entendem como domínio completo da língua? (P1.3)

Bartolomeu: Tem que ser fluente né, pelo menos. Porque dominar a língua completamente a gente não domina nem inglês, nem português. (P2.2)
[...]

Ana: Tem que ter um certo domínio sim. Se você for ensinar matemática, não tem como ir lá e: “eu sei mais ou menos matemática”. Não, você tem que saber! É, o completamente é um pouco difícil né? [...]. (P6.3)

[...]

Paula: E eu acho que o que alguns anos foi quebrado (risos) em mim aquele mito de que o falante nativo é o que domina a língua [...] porque o não nativo é aquele que pegou e estudou a gramática, aprendeu a falar certo, não aprendeu na rua falando tudo errado [...] (P3.2)

[...]

Bartolomeu: Eu ia falar que é verdade o que a Paula tá dizendo. A minha experiência lá nos Estados Unidos, eu estudei um ano na *Almighty College* antes de voltar para o Brasil. E tipo assim, era incrível o tanto que o americano, o *average*, o americano médio, ele fala tão errado e ele não sabe falar corretamente. (P2.3)

É possível notar, a partir das falas P3.2 e P2.3 uma postura crítica, ainda que sutil, à ideia de que (somente) o nativo está apto a ensinar a língua que o grupo parece adotar. Seria possível esperar que esses professores pudessem ver na formação inicial a presença de substratos estruturantes da prática docente? Ora, se ser nativo não é pré-requisito para ser um bom professor, o que seria?

Ao mesmo tempo, os professores parecem relutantes em aceitar que a formação inicial – ou seja, a licenciatura em letras – traria algum acréscimo à sua prática docente. Existe uma ideia de que o curso de letras é abrangente demais e não contempla as necessidades que eles, enquanto professores de língua estrangeira, enxergam a partir da sua experiência, como é possível ver nas falas P3.3, P5.4 e P3.4.

Excerto 3

Paula: Eu acho que para mim, agora, um curso de Letras não faria tanta diferença assim. [...]. Porque o curso de Letras não é, querendo ou não, ele é bem, pelo o que eu já entendi, é bem, bem geral assim... (P3.3)

José: Geralção... (P5.3)

Paula: ...foca mais no português, na literatura, essas coisas, esse tipo de coisa que para mim não faz diferença, eu acho. (P3.4)

Em outros momentos, o mesmo tópico volta à tona, na mesma linha de pensamento.

Excerto 4

Paula [...] porque letras não é específico, igual eu já falei outras vezes aqui. Eu acho que ele abrange muita coisa e por isso que eu não fiz, porque não era coisa que eu queria estudar (risos), as outras muitas coisas. (P3.5)

José: Fala muito e muitas vezes não fala nada. (P5.4)

Paula: Aí vai mais língua portuguesa e tal, e esse não era o meu foco. Foi isso que me desanimou na época, muita gente falava: “Ah, porque você não faz letras?” Falei: “Nossa, mas português, literatura, estudar tudo isso para dar aula de inglês?” (P3.6)

Ana: É, perde um pouco o foco mesmo, eu concordo com a Paula. [...] não senti falta de um curso de letras. Não menosprezando o curso nem nada, mas assim, é a minha experiência pessoal, então não senti falta ainda. Porque se você tem uma dificuldade, você pode *google it* (risos), então dá seu jeito! (P6.4)

Bartolomeu: Às vezes, em vez de fazer um curso de letras, você pode fazer algo que é semelhante, equivalente a uma licenciatura. Às vezes podia ter uma licenciatura na língua inglesa para você se tornar professor. (P2.4)

A formação inicial em curso superior de graduação em licenciatura não parece ter um peso maior para este grupo de professores do que alguns elementos do senso comum como, por exemplo, que pesquisas pontuais na *internet* são suficientes para sanar dificuldades, ou ainda que ministrar aulas é um “dom” (P6.5, P4.4 e 5.7). Aqui está presente a ideia do trabalho docente como uma vocação ou uma missão, que ignora os processos formativos como parte importante e essencial da profissão docente (OLIVEIRA et al., 2011), e trata o professor como um ser místico que possui características inatas de ensinar, devendo fazer disso seu ofício, não por ter se capacitado, mas sim por possuir uma habilidade dita “natural”.

É interessante perceber também os movimentos feitos por esses professores, uma vez que entendem que “saber-fazer” não significa necessariamente que o sujeito será um bom professor. Eles são indivíduos nativos, que moraram no exterior ou estudaram a língua a fundo, e, portanto, falam fluentemente a língua inglesa, ou seja, sabem fazer, porém, não possuem formação de professor. Ironicamente, não se inserem na aba daqueles que “sabem fazer”, mas “não sabem ensinar”, já que atribuem o bom ofício da sua profissão a um dom e não à formação.

Excerto 5

Ana: Eu acho que é dom. Não é só a formação acadêmica não, é dom! (P6.5)

Raul: É. (P4.4)

Paula: Eu acho também que tem, tem dom nisso aí, acho que não é só a formação acadêmica também não. (P3.7)

[...]

José: Tem muito, muito professor, muito “professor” (aspas com a mão) com formação, assim, *top*, que a pessoa não consegue passar a informação tão bem quanto uma pessoa que tá sem, não tem graduação nessa área, sabe? (P5.5)

Raul: É... (P4.5)

José: Então assim, eu acho que é muito... (P5.6)

Paula: Eu concordo, eu acho que não é coisa que se aprende não... (P3.8)

José: É muito questão de dom... (P5.7)

Paula: Tem também, mas... (P3.9)

José: Aprendizado (pausa) e prática. Se você, são esses três, se você não tiver um deles, se você não tiver... “ah tem muita prática, é muito técnico, mas não tem o dom...” (P5.8)

Bartolomeu: Isso. (P2.5)

José: Aí eu acho que atrapalha um pouco, sabe? Eu acho que... (P5.9)

Bartolomeu: Eu concordo. (P2.6)

José: O que a gente pode ver aqui é que todo mundo, querendo ou não, tem um dom, independente... eu acho que isso é o primordial para ser um professor e um bom professor. (P5.10)

Bartolomeu: É, teve até uma história de um, eu esqueci o nome do matemático, mas o cara era um gênio, assim, na matemática, e ele, é, tava, eu acho que ele tava dando aula na Universidade de Michigan, só que, por mais que ele era incrível na área dele, ele não era bom professor, né? E ele tinha raiva do tanto que os alunos dele eram “lentos” (aspas com a mão) em comparação à ele, e ele ficava, ele perdia a paciência, ele chegou, tem até, ele até chamou eles de estúpidos, de imbecis, porque não conseguiam acompanhar ele, né? Então, assim, você ser especialista, você ter o conhecimento não necessariamente significa que você vai ser bom professor. (P2.7)
[...]

Ana: [...] Tem gente que se sente mais professor do que a gente que não tem essa formação acadêmica, tem sim, mas têm outros que não se importam se a gente tem formação acadêmica ou não. Desde que a gente desempenhe nosso papel com primor, com sabedoria, com, mostrando capacidade e até mesmo dom - isso eu concordo também com a Paula - é, eu acho que consegue superar essa o achismo do outro, sabe? “Aí, você não é professor porque você não tem formação”. A formação acadêmica não é tudo não. (P6.6)

[...]

Raul: [...] Se você não souber inglês, não basta o diploma [...].(P4.6)

Apesar da predominância da ideia de dom e das contradições das noções do “saber-fazer” e “saber-ensinar”, é importante ver as mediações que são feitas pelos participantes no sentido de compreender os múltiplos aspectos envolvidos no que é ser professor. É certo que, como vimos anteriormente, ser professor está na interseção entre profissionalização, profissionalismo e profissionalidade, e os professores conseguem perceber que somente a formação inicial não dá conta da complexa teia de elementos associados a ser um professor. É um início de uma desconstrução que pode culminar em um professor crítico.

Essa reflexão ganha ainda mais relevância se a formação inicial se resumir a uma formalidade legal e não for entendida como parte de um processo formativo multifacetado. Nesse sentido, a fala de Raul (P4.7) é emblemática, quando ele encara que o diploma pode ser um simples pedaço de papel que tem pouco ou nenhum valor. Raul, ao dizer isso, está apontando para o fato de que o certificado não pode ser um fim em si mesmo, mas deve estar aliado a outras habilidades e refletir uma experiência significativa, sob pena de se tornar um documento esvaziado de sentido, cuja utilidade se resume a conferir suposta legitimidade ao seu detentor.

Excerto 6

Raul: Eu acho que dá um, é um bônus, né? Além, você chega num lugar para concorrer a uma vaga, além de você saber inglês, além de você dar uma aula boa, você ainda tem um certificado, vale a pena. Apesar que certificado eu consigo fazer um aqui no *photoshop* [...] (P4.7)

Paralelamente, os professores valorizam bastante a formação continuada, cursos, treinamentos e atualizações, os quais consideram essenciais tanto na construção do seu ofício, quanto na manutenção de um nível elevado de compromisso com o aprendizado. Os professores reconhecem a necessidade de formação e buscam, nesses momentos, recursos, instrumentos e ferramentas na tentativa de dar conta daquilo que certamente são lacunas na sua trajetória enquanto docente.

Excerto 7

Paula: [...] eu fiz o curso em São Paulo. eu fiz o CELTA em São Paulo, em dois mil e... antes de eu ir para Romênia, 2014 eu acho, 2014, isso. 2014 eu fiz curso em São Paulo, o CELTA, porque na Romênia já tinha intenção de dar aula de inglês. [...] O único curso mais formal que eu fiz foi o CELTA e o que eu achei interessante foi que no CELTA eu descobri que várias das técnicas que eles ensinavam para dar aula de inglês, eu já praticava. (P3.10)

[...]

José: O Braz-TESOL e tal. Eu fiz alguns cursos lá, e vários cursos que eu tava eu fui vendo o povo falando de técnica: “Faz isso, faz aquilo...”. (P5.11)

[...]

Paula: Ah Mas em relação à formação, eu acho que pra o ensino da língua inglesa o que, em termos práticos de dar aula mesmo, de melhorar a prática de ensino acho que seria mais de buscar cursos de atualização. Tipo esses que a TESOL oferece, participar dessas conferências, essas coisas assim, que a Oxford, a Cambridge oferecem. (P3.11)

[...]

Ana: [...] Eu acho que pode ter complementação em cursos paralelos de atualização. Essa especialização que o Raul e eu, nós fizemos, acrescentou. Eu descobri muita coisa fazendo aquela especialização. Para mim foi muito válido, para mim foi muito bom. (P6.7)

[...]

José: [...] acaba que, é, pra ser prático mesmo, acaba que se você for olhar a questão de aprendizado para a língua inglesa mesmo, a formação continuada é muito melhor, assim, técnicas de ensinar certas coisas, a estratégia. Teve o Braz-TESOL que eu participei em Brasília, lá, assim, eu aprendi muita coisa [...]. (P5.12)

[...]

Ana: A gente sabe falar, a gente já tá dando aula, então a gente tem essa prática, talvez faltaria nomear algumas coisas, a teoria de fulano com a teoria não sei do que, e enfim, mas eu acho que isso a gente pode ir vivendo e acrescentando isso no nosso dia-a-dia, dentro dessa formação continuada. Não basta só você saber a gramática, colocar, igual vocês falaram, põe a estrutura no quadro e na hora da pronúncia, vamos falar, fala tudo diferente do tem que ser. Não é um aprendizado completo. A estrutura tá ali linda, mas o aprendizado teve falha, teve falha. (P6.8)

[...]

Paula: É por isso que eu acho que uma formação continuada é mais importante para gente na prática porque ela é feita por pessoas que estão nessa área pesquisando especificamente isso. (P3.12)

[...]

Raul: [...] têm as reciclagens, as atualizações todo começo de semestre, né? Então, eu já participei de alguns nas escolas que eu já dei aula, então aquilo é bom, principalmente para o novato, pega muita coisinha ali interessante, muita dica, você vê outros professores. [...] O *American Space* é muito exigente no curso de formação deles. Eu lembro que eu fiquei eu acho que quase um mês indo para Goiânia, ia e voltava quase todo dia, treinamento bem intenso. Eles querem realmente preparar o professor, talvez até com base nessa ideia. (P4.8)

Nota-se a presença recorrente de alguns cursos de certificação internacional como o CELTA²³ e o Braz-TESOL²⁴ (P3.10 e P5.11) e alguns cursos de atualização de grandes editoras de livros de inglês como segunda língua, como a Oxford e a Cambridge (P3.11) nas falas dos professores. Isso, apesar de indicar a compreensão desses profissionais acerca da necessidade da formação, reflete também qual tipo de formação é almejada e buscada. A formação objetivada por esses cursos é, via de regra, uma que visa a capacitar professores aptos a lidarem que demandas pontuais de mercado.

Barbaceli (2017) debate sobre formação de competências e a sua associação ao modelo neoliberal da economia, ressaltando que: “Constrói-se a necessidade de uma escola que atue de forma semelhante ao mercado, adotando técnicas de gerenciamento empresarial que seriam mais eficientes para garantir a consolidação da ideologia neoliberal na sociedade” (p. 42). E a perspectiva de formação e educação que esse trabalho adota é flagrantemente o oposto desta, ou seja, uma educação que rompa com o capital (MESZÁROS, 2008). É preciso, portanto, atentar-se para o fato de que essas falas, apesar de abrirem o caminho do entendimento que a formação é não só importante, mas necessária, também trazem consigo as noções neoliberais de educação.

Considerando que são diversos e complexamente imbricados os elementos que constituem a formação do professor, um deles saltou aos olhos: o reconhecimento, por parte dos professores, do componente informal – ou seja, aquilo que se aprende a partir das relações dos indivíduos com seu ambiente sociocultural e sem compromisso com a intencionalidade (LIBANEO, 2005) – como parte integrante da sua trajetória formativa. Os participantes apontam para a relevância do aprendizado com seus familiares e outros colegas, como é possível ver nas falas a seguir.

Excerto 8

Raul: [...] eu fui dar aula de inglês e minha mãe também é formada em letras, e deu aula de inglês um tempo, talvez por influência disso também né, eu olhando minha mãe. [...]. (P4.9)

[..]

Ana: [...] Como que eu aprendi a dar aula? Estudando por conta própria e trocando experiências com outras professoras [...] eu sempre tive a assistência lá dos meus coordenadores. (P6.9)

[...]

Paula: [...] E eu também fui aprendendo como a Ana, assim, com a minha mãe, com outros professores lá do *Awesomeness*. [...] A minha orientadora lá até falou: “Ah, você faz isso e tal...” Falei: “Ah, eu faço?” E ela: “Faz e tal” Falei: “Ah, aprendi

²³ Certificate in Teaching English to Speakers of Other Languages

²⁴ Brazilian association of teachers of English to speakers of other languages

com a minha mãe!”. Sabe? Foi isso que eu fui aprendendo no convívio com os outros professores. (P3.13)

[...]

Ana: A minha mãe é professora. Então eu sempre trocava experiência com ela. A minha mãe é professora aposentada então assim... (P6.10)

Paula: É, minha mãe também. (P3.14)

[...]

Bartolomeu: [...] Eu aprendi muita coisa com a minha avó, porque a minha avó foi professora, por parte de mãe [...] (P2.8)

[...]

Paula: [...] É uma coisa que a minha mãe sempre fala também: “Você tem que ver que vai ficar mais fácil para o aluno”. [...] (P3.15)

[...]

Paula: Eu acho que aqui em casa foi mais fácil assim tanto para o José quanto para mim porque a minha mãe já dava aula, né? Então ela já tinha algumas, alguns *tips*. Tipo, eu lembro a primeira aula, ela me ajudou muito: “Não, você vai fazer assim, faz assado e tal”[...]. (P3.16)

[...]

Paula: [...] a gente tá tinha algumas coisas, a gente já tinha alguns livros, então, minha mãe já trabalhava com a educação, então isso acho que facilitou. (P3.17)

[...]

Ana: Minha mãe, ela também é professora, aposentada, então assim, eu peguei muita, eu segui os passos da Paula aí: peguei dicas e dicas [...].(P6.11)

Ana: [...] Eu lembro que eu trocava muita ideia com a minha mãe, porque a minha mãe fez pedagogia, minha mãe fez especializações aqui em Goiás, em São Paulo, então ela tem muito conteúdo para passar. Nossa, mas eu explorava ela: “Mãe, olha só, e isso?” “Você vai fazer assim”. Então me ajudou demais, o apoio da minha mãe foi essencial nesse início e ainda é hoje. (P6.12)

Não surpreende perceber que esses professores lançam mão daquilo que têm à sua disposição para tentar suprir a sua não formação, vocalizado por eles nas rodas de conversas através da formação continuada e da educação informal. É evidente que não há aqui uma tentativa de suprimir a importância da formação inicial, tampouco sugerir que ela pode ou deve ser substituída por cursos ou treinamentos pontuais – e baseado em competências –, sob o risco de se estar contribuindo para o esvaziamento de sentido dos cursos de licenciatura e para processos formativos aligeirados e superficiais que favorecem os interesses do capital. Tratam-se de alternativas aos processos que levaram esses professores a atuarem mesmo sem formação e pensar em soluções e possíveis caminhos que possam remediar essa situação para além da chancela de um diploma universitário.

3.1.1 Profissionalização, profissionalismo e Profissionalidade

A profissionalização, dentro do conceito de trabalho docente, está ligada à posição do professor na sociedade e legitimidade da profissão (PAULA JÚNIOR, 2012). É entender que ser professor passa por reunir capacidades e competências que conferem à atividade docente características próprias e tornam esse ofício uma profissão. Em outras palavras, é entender

que não se trata de um dom, mas sim de uma sistematização de conteúdos e conhecimentos em prol da aprendizagem.

As rodas de conversas já nos revelaram como o ideário do “dom” ainda está presente nas falas dos participantes deste estudo, mas é também possível notar acenos, ainda que tímidos, para a importância da formação, por parte de alguns professores.

Excerto 9

Bartolomeu: [...] eu acho que depende muito do objetivo do indivíduo porque, por exemplo, vamos dizer que eu quero ser professor de física, só que eu quero instruir física no nível universitário, então, nessa situação, eu preciso ter um bacharelado em física, eu preciso ter um mestrado ou uma licenciatura. [...] “Ah, formação importa ou não importa?”, depende do objetivo, né, e da posição, do funcionamento. (P2.9)
[...]

Raul: Eu acho que o diploma meio que “válida” (aspas com as mãos) né, o processo. Sei lá, muitos lugares não exigem. Acho que talvez por isso que muita gente ainda não tenha diploma porque não tem essa exigência. (P4.10)

No entanto, a tônica das rodas de conversa foi a de que possuir um curso superior específico para o ensino da língua inglesa não é necessário. Os participantes argumentam que um professor de inglês deve ter domínio da língua e que nem sempre os cursos de letras preparam o formando nesse sentido. Tal argumento encontra respaldo parcial no Parecer CNE/CES nº 492/2001, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de Letras, e diz que o profissional deve ter, entre outros, “domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos” (BRASIL, 2001, p. 30).

Similarmente, é irreal pensar no contexto brasileiro a trajetória de formação como um processo linear – ou homogêneo – em que o estudante é aprovado para iniciar a graduação sem possuir experiência docente e então, no curso de letras, aprende a língua, estuda processos de ensino-aprendizagem, realiza o estágio e entra no mercado de trabalho (BOA SORTE, 2015). Tampouco encontra sustentação na realidade a ideia de que os cursos superiores são imaculados e dão conta de solucionar problemas sistêmicos da educação brasileira. Rodrigues (2016, p. 29) argumenta:

A competência linguístico-comunicativa parece ser, em um primeiro momento, a que mais aflige o professor recém-formado. Os cursos de licenciatura em Letras geralmente certificam o professor para atuar na língua vernácula e em uma LE, e a maioria dos currículos apresenta uma carga horária bem maior de disciplinas ligadas à língua vernácula do que à língua estrangeira. Isso também contribui para a baixa proficiência na LE que estuda e compromete a sua competência linguístico-comunicativa em sala de aula e fora dela. Cabe ao professor, tendo consciência dessa

deficiência, tentar saná-la, por exemplo, por meio de um aperfeiçoamento linguístico, procurando, na medida do possível, uma formação continuada.

O problema com o argumento levantado pelos professores pode estar justamente ao “jogar o bebê fora junto com a água do banho”. A falta de conhecimentos em didática, teoria da aprendizagem, psicologia da educação, entre outros, pode comprometer a prática do professor que deve “ser competente em suas habilidades de ensinar, estar atualizado e pedagogicamente preparado” (BRAGA NORTE, 2013, p. 7).

Excerto 10

Raul: [...] parece que em letras, você não aprende inglês, você meio que aprende a matéria, gramática e tudo.[...] . E até eu tô vendo, hoje em dia, o cuidado das professoras que fazem letras e fazem cursinho de inglês para realmente saber inglês para poder dar aula de inglês. [...] Se você não souber inglês, não basta o diploma. Você não vai chegar lá e falar: “Ah eu sou formado em letras, eu quero dar aula de inglês”. “Ah, beleza então, *Hi, how are you?*” Aí a pessoa não sabe nem responder, como que ela vai dar aula de inglês? [...] Então, tá havendo essa mudança agora das professoras de letras fazendo inglês para poder realmente aprender inglês para dar inglês porque só o certificado não vale em nada, né? (P4.11)

Paula: Eu acho inclusive isso é uma coisa que atrapalha o ensino de línguas nas escolas porque para dar aula nas escolas você precisa ter a formação de letras. (P3.18)

Raul: E não precisa saber inglês. (risos) (P4.12)

Paula: Minha mãe uma vez, eu lembro, uma época, ela tentou dar aula numa escola que tava começando e aí eles descobriram que pela legislação, não podia. E aí eu falei: “hm”. Foi uma grande perda, né? (P3.19)

[...]

Paula: E eu acho que, a impressão que eu tenho é que o aprendizado do inglês é tratado em sala de aula como e pelo curso de letras não, não como secundário, mas qualquer outra matéria. E eu acho que pesquisas feitas a fundo sobre aprendizado de línguas mostram que não é. Você não aprende uma língua igual você aprende história, igual você aprende geografia... (P3.20)

José: Matemática. (P5.13)

[...]

Luiz: [...] a formação inicial, ela não necessariamente te dá todo o aparato que você precisa ter para ser um bom profissional naquela área. Eu acho que isso, você vai poder usar muito dessa formação inicial, mas isso tem que ser aliado com uma experiência, com a formação continuada, com outros elementos que são importantes na construção mesmo da sua carreira profissional. (P1.4)

Na fala P4.11, Raul traz a problematização da falta do domínio da língua inglesa por parte de alguns egressos e estudantes de Letras, conforme indicado pelas DCNs do curso, e parece dar uma importância maior a esse aspecto da formação inicial do que aos outros elementos que fazem parte da trajetória formativa desse profissional. Essa percepção é referendada pelas falas 3.18 e 4.12. É como se, na opinião desses professores, saber inglês fosse sobrepujante ao restante do currículo do curso de Letras.

Em termos de profissionalismo, entendido neste trabalho como compromisso do professor com o projeto pedagógico, o ato de ensinar, a dedicação e o afeto com os quais se desenvolve o trabalho docente, tendo a ver com os valores éticos e morais da profissão, o domínio da matéria e dos métodos de ensino e respeito à cultura dos alunos (PAULA JUNIOR, 2012). Algumas dessas nuances apareceram nas rodas de conversa diversas vezes, como é possível ver no excerto abaixo.

Excerto 11

Raul: [...] eu não gosto de advogar, eu gosto de dar aula. (P4.13)

Ana: [...] eu descobri o que eu gosto. Hoje eu tenho certeza que a minha praia não é direito; é dar aula de inglês. Hoje eu sei. (P6.13)

[...]

Paula: Descobri que eu gosto de dar aula. Eu gosto de ver o aluno desenvolvendo, eu gosto de ver o aluno aprendendo, eu gosto de chegar e ver que ele dominou uma certa matéria. (P3.21)

Ana: [...] Eu gosto. Dá trabalho? Dá, mas eu gosto. Eu gosto, eu me identifico. (P6.14)

Bartolomeu: [...] Eu gosto de dar aula, eu gosto de, eu gosto da profissão. [...] (P2.10)

José: [...] acabou que é uma coisa - mesmo eu não gostando de dar aula de inglês no sábado - eu acho que é uma coisa que eu sempre, que eu acho que internalizou, sabe? Agora faz parte de mim. [...] Trabalhar com os alunos lá e tal. Com línguas eu ainda sinto uma alegria de ver assim que o aluno conseguiu entender, que ele percebeu a diferença, que ele conseguiu fazer a conexão da informação que ele tem com a boca dele, de conseguir falar e processar a informação. [...] (P5.14)

Paula: [...] Eu gosto de dar aula para o *Starter*. Eu gosto de ver o aluno interessado lá [...] (P3.22)

José também relatou uma experiência (P5.15) que revelou a dedicação e o afeto, além do respeito à cultura do aluno, que fazem parte do profissionalismo.

Excerto 12

José: [...] Eu tive uma aula que eu dei a aula - a turma era bem difícil e todos os professores reclamavam - aí eu era o mais novo dos professores né, eu falei assim: “Ah...” [...] os alunos assim, que tavam dando trabalho, o povo só falava português e tal, não sei o que, e eu, minha mãe reclamava, os outros professores reclamavam e falava assim: “Nossa, tá muito difícil, não consigo dar aula”. Nossa, foi um, era um terror! E eu cheguei lá, fui conversando com o povo e tal, fui levando assim meio na, por fora, comendo pelas beiradas, a gente fez umas brincadeiras lá e quando foi ver já tinha, os meninos abriram o livro e falaram assim: “Uai professor, cê deu aula?”, sabe? (P5.15)

Já em termos de profissionalidade, ou seja, a ideia de qualidade da prática profissional e aperfeiçoamento docente que leva em conta as dimensões pessoal e subjetiva do professor, foi possível perceber elementos nas falas dos professores que remetem a essa noção. Eles

identificam-se como professores, preocupam-se com seus alunos e buscam refletir sobre a sua prática.

Excerto 13

Bartolomeu: Para mim, é, ser um professor, professora, é você instigar os seus alunos a pensarem. [...] Eu acho que uma educação né? É a pessoa, o indivíduo aprender a ler, escrever e articular o seu argumento. Acho que é essa é uma das formas mais altas de você poder transmitir conhecimento. (P2.11)

Paula: [...] Eu acho que, tanto que eu sou professora na igreja também, no nosso trabalho... (P3.23)

José: Nós dois, né? (P5.16)

Paula: No trabalho lá com crianças, eu o José, somos professores lá. Eu acho que é uma coisa que eu me vejo como professora. Inclusive eu tenho uma amiga que ela fala que ela nunca daria aula. Falo: “Ah, mas você explica bem!” e ela: “Mas não, eu não gosto, eu não e a gente percebe que você gosta”. Então eu gosto, realmente. Eu acho que mesmo se surgisse a oportunidade e a necessidade de eu voltar para a Nutrição, eu ia querer voltar atuando como professora na área. (P3.24)

Raul: [...] Eu acho que a gente acostuma tanto a ser professor, que até, às vezes, coisa, não corrigindo, coisa e tal, até simples assim, corrigir um erro, mas, por exemplo, minhas postagens no Instagram, por exemplo, não é uma simples postagem, eu já vou explicar alguma coisa ali. Eu tô começando a postar agora, talvez por causa da quarentena né, fotos antigas, aí eu tô contando a história, o que aconteceu naquela foto... Então eu acho bem interessante assim, igual eu gosto de cozinhar, às vezes eu vou falar de uma receita. Então eu sempre gosto de estar transmitindo informação. Esses dias eu até mudei, minha mãe tava brincando comigo que eu tava com conflito existencial, eu mudei meu nome lá no Instagram. Antes era só: “Raul A. Costa”, e agora eu coloquei “Professor Raul C.”. Aí minha mãe veio até perguntar: “Você está se identificando mais como professor?” Eu acho que eu sempre me identifiquei como professor, né? Agora só mudei lá no Instagram, mesmo. Então eu vejo assim, é o que eu gosto de fazer mesmo, e é o que eu pretendo fazer mesmo que eu faça outra coisa em paralelo né, mas eu pretendo sempre ser professor. (P4.14)

Ana: [...] eu procuro descobrir novas técnicas de acessar a atenção do aluno, de fazer com que ele entenda sem ficar aquela coisa: “Nossa, que aula cansativa!”. Técnicas diferentes de acessar o aluno da melhor forma possível. [...] (P6.15)

Paula: É, e vira e mexe eu falo: “Pera aí, eu tenho que né, olhar isso aqui, o que eu posso nessa aula?” Porque a nossa tendência é dar aula do jeito que a gente aprende. “Não, eu aprendo assim, para mim isso fica fácil de entender”. É uma coisa que a minha mãe sempre fala também: “Você tem que ver que vai ficar mais fácil para o aluno”. (P3.25)

[...]

É interessante perceber a forma como as noções de profissionalização, profissionalismo e profissionalidade se relacionam nas falas dos participantes. Eles reconhecem as deficiências nos seus processos formativos, mas demonstram profissionalismo e mantêm ativa a relação dialética da profissionalidade no seu exercício profissional. Ao articularem (e refletirem sobre) esses conceitos, esses professores podem estar mais perto de ressignificarem a sua prática para além da noção de língua que reforça hegemonias e dominações.

3.2 O ensino de línguas a partir da concepção bakhtiniana

Este trabalho entende que a língua é essencialmente política (BAKHTIN, 2006) e que, portanto, não se limita à comunicação. Em um mundo globalizado, o inglês assume posição privilegiada (ASSIS-PETERSON; COX, 2007) de reforçar dominações e hegemonias ou abrir novos caminhos de questionamento (PINTO; PESSOA, 2013). Dessa forma, buscou-se nas falas dos professores elementos que nos permitissem analisar as noções que eles têm de língua e conseqüentemente seu ensino.

Os professores demonstraram diversas vezes, durante as rodas de conversa, reflexões que trazem a língua para uma noção que há elementos que ultrapassam suas perspectivas meramente comunicativas. É possível perceber que os participantes identificam contradições e incongruências no processo de ensino da língua inglesa e entendem que há diversos caminhos a serem seguidos. Diante desse cenário, fazem escolhas conscientes em relação a conteúdo e forma de abordagem, objetivando um aprendizado mais significativo. Muitas vezes, isso se dá ao entender que a língua assume diferentes formas em diferentes contextos, e questionar a existência de um “inglês perfeito” ou uma única forma de se comunicar.

Excerto 14

Paula: [...] Não é só você pegar lá e estudar e ler sozinho. Eu acho que tem toda uma, igual no, quando eu fiz o CELTA em São Paulo, eu vi que tinha muito mais coisa, muita pesquisa sendo feita sobre pronúncia, sobre como é que você adquire uma língua né, sobre o aprendizado dos *skills* né, de *listening*... não, aprendizado de habilidade, como que você aprende a ouvir numa língua, como que você associa isso à fala, como que a escrita está ligada à leitura [...](P3.26)

Paula: [...] quem sabe gramática de inglês mesmo é professor de inglês como língua estrangeira, porque na escola no *high school*, você não estuda, pelo menos eu não estudei gramática assim, o que é um advérbio, o que é, você não estuda a fundo, porque que a gente usa *is* com *he* e *she*, porque que a gente usa, sabe? É coisa que a gente fala, mas que a gente nunca para pensar. E o meu irmão lá nos Estados Unidos agora ele falou: “Gente, ninguém aqui usa o *3rd conditional*!” (risos). Aí eu falei assim: “Como assim ninguém usa o *3rd conditional*!?” “Não, todo mundo só usa o *2nd conditional* para tudo, tudo é *2nd conditional*, ninguém usa o *3rd conditional*”. E ele disse que já perguntou para o povo: “Gente, vocês não usam o *3rd conditional* não?” E o povo: “O que é isso, o que é *3rd conditional*?” (P3.27)

José: Não sabe mesmo não! (P5.17)

Paula: E um dos meus alunos também semestre passado, o Danilo, que é aluno do José agora, ele está no Inter 4, ele é muito bom, o inglês dele, mas ele não lê muito, ele só assiste filmes e tal e quando eu ensinei *3rd conditional*, ele falou: “Professora, mas eu nunca vi isso na vida! Porque que eu tô, porque que essa matéria é tão difícil?” Eu falei: “Porque eles não usam, se você está se baseando só em série e em filme, eles não vão usar”. (P3.28)

[...]

Paula: [...]. Tipo, eu acho que, no nosso caso lá, como Centro de Idiomas, o que a gente tem que dar é o essencial, tipo o básico. A gente não tem como aprofundar em vocabulário específico [...] eu acho que hoje em dia, em relação a, igual o Luiz tava falando, né, em relação a conversar com outras pessoas, você vai conversar

provavelmente com pessoas que né, não, também não são falantes nativos, a probabilidade maior é essa. Então eu acho que existe uma tolerância bem maior em relação ao que é certo, ao que é errado. Existe aquele entendimento, ele está falando isso errado, mas pode ser que ele esteja traduzindo da língua dele, sabe? (P3.29)

[...]

Paula: Eu acho que a gente tem que falar, eu acho que tipo, a gente tem que ensinar *3rd conditional* para o aluno para falar assim: “Olha, existe uma linguagem formal”. E eu acho que isso é uma coisa que falta muitas vezes assim, que eu não tinha notado até ir para, até fazer esse curso, porque lá eles falavam muito: “A gente tem que ensinar para o aluno que existe uma linguagem informal e existe uma linguagem formal”. Para a linguagem formal, para conversar, para mandar um e-mail formal para alguém e tal você tem que saber o que é correto, né? Você vai isso no do dia-a-dia? Não, porque né? (P3.30)

[...]

Bartolomeu: [...] Agora têm, eu aprendi recentemente que têm estudos que realmente, você vê lá nos Estados Unidos, no, algumas décadas atrás, mas os estados do sul, os alunos sempre iam piores do que os alunos dos estados do norte nas provas nacionais e muito tinha a ver com a linguística deles, com o jeito deles falarem. Então realmente a forma com que a gente conversa, isso influencia muito o nosso sucesso. (P2.12)

[...]

José: [...] É, essa questão aí de coisa prática mesmo. Eu direto numa aula, tem coisa assim no livro, o aluno mais interessado assim, eles perguntam: “Mas *teacher*, o que, quando eu vou usar isso aí na minha vida?” e tal e não sei o que. Tem coisa que eu literalmente viro para eles e falo assim: “Olha, você nunca vai usar isso aí, mas se você for escrever uma carta algum dia na sua vida, você precisa saber”. Porque se você não, se você escrever uma carta do jeito que você fala, desculpa, o cara vai chegar e vai acabar com você. (P5.18)

[...]

Paula: Eu acho que, eu acho que como professores, a gente tem que corrigir, mas a gente tem que saber também aquilo que não vale a pena você ficar entrando a fundo.

[...](P3.31)

Paula: Porque, tipo, igual eu dei *Present Perfect* agora para o Básico 2 e aí eles: “Nossa *teacher*, então eu tenho que aprender isso!” e eu falei: “Não, gente, você pode falar tudo no passado, eles vão entender”, (risos), “mas vocês têm que entender que é uma coisa que a gente usa muito”. No inglês se usa muito o *present perfect*, falante nativo ele usa, aí o jeito, aí eu tava falando para elas e elas: “Nossa, então você vai usar muito mais do que o *simple past*”, e eu falei: “É! A gente usa muito mais do que *simple past*”. (P3.32)

[...]

Paula: Um das coisas que têm um certo limite do que você pode errar e a pessoa vai entender, existe uma. Igual, hoje me dia, eu não pego tanto no pé mais com o “*three*”, por exemplo. Eu falo: “Gente, você só não pode falar ‘*free*’”. Mas se falar “*tree*” no contexto, ela vai entender, ela não vai achar que você tá falando “árvore”, “árvore cocas, *tree cokes*”. Ela não vai achar que você tá falando “árvore coca”, ela vai entender que você tá falando “três”. (P3.33)

Luiz: É isso! (P1.5)

Paula: Entendeu? Eu acho que a gente precisa ter essa sensibilidade de saber o que é que, onde a gente vai, né? (P3.34)

[...]

Paula: [...] Uma coisa que eu gosto muito do *American English File* é que ele apresenta, ele apresenta a gramática, apresenta vocabulário, apresenta muita coisa assim antes do aluno perceber que ele está aprendendo aquilo. Aí, quando chega a hora de aprender, ele já viu aquilo em algum texto, ele já viu aquilo em algum diálogo, ele já usou aquilo de alguma forma, ele já teve algum contato com aquela língua. Então eu acho que, e eu acho que se o aluno percebe que é uma coisa importante, que é uma que faz parte da... (P3.35)

José: Da prática. (P5.19)

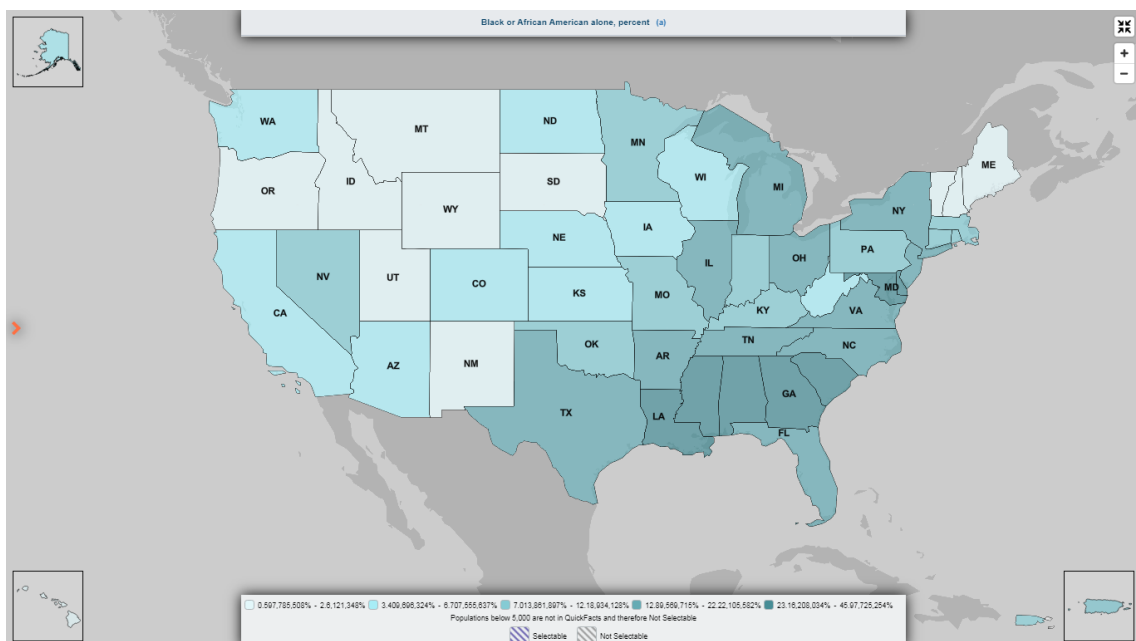
Paula: ...é, da prática. ele vai ter mais interesse. Igual, é igual a gente tava falando do *3rd conditional*, eu falo: “Não, tem a hora de você usar, você tem, né, você vai

ver isso, você não vai usar no dia-a-dia, mas...”. Eu acho que é, eu acho que é importante assim, eu acho que a contextualização ajuda muito o próprio interesse do aluno. (P3.36)

Bartolomeu, na fala P2.12, traz para a conversa o papel que as diferenças linguísticas desempenham no aproveitamento escolar de alunos em exames nacionais nos Estados Unidos. Ele afirma que os alunos dos estados do sul tinham resultados inferiores quando comparados com os alunos dos estados do norte. É necessário contextualizar essa fala, porque ela carrega alguns elementos importantes. Primeiramente, ela evidencia o caráter político da língua sobre o qual nos alertava Bakhtin (2006). Em segundo lugar, essa fala traz o elemento racial para essa discussão. Os estados do sul dos Estados Unidos são os estados que, durante a Guerra de Secessão, formaram os estados confederados, contrários ao fim da escravidão.

Os estados do sul, até hoje, compõem a maior parte da população negra dos EUA, conforme a Figura 1 abaixo. É nítida a concentração da população negra nos estados de Louisiana, Alabama, Mississippi, Geórgia e Carolina do Sul.

Figura 1 – Distribuição da população negra nos Estados Unidos da América em 2020



Fonte: US Census (2020).

Alim, Rickford e Ball (2016) chamaram de *raciolinguistics* o processo no qual os falantes da língua se engajam em processos e projetos de identificação. Ou seja, o uso da língua reflete identidades e formam as nossas ideias sobre raça. Para os autores, língua e raça devem ser analisadas conjuntamente ao invés de processos sociais desconectados, de forma a

entender raça sempre como produto de diferenciação social em conjunto com classe, gênero, sexualidade e religião. Dessa forma, os contextos linguísticos operam para manter e desafiar o racismo como um sistema global de opressão capitalista.

Nesse sentido, Paula, nas falas P3.33 e P3.34, traz um elemento interessante para a discussão, que pode ajudar a desconstruir o conceito de inglês “perfeito²⁵”. Mesmo com erros do ponto de vista formal, dentro do seu contexto, o falante é capaz de ser fazer entendido. Ao refletir sobre a sua prática diante dessa situação, Paula entende que o objetivo do uso do inglês como segunda língua dista de uma pretensa perfeição.

Outro elemento importante na discussão foi a percepção do inglês como língua global. Os professores compartilham da visão do inglês enquanto língua da globalização e suas implicações. Eles parecem entender as consequências dessa configuração atual da língua, apesar de não lançarem um olhar crítico às origens coloniais desse fenômeno. Eles compreendem que a perspectiva do inglês como língua global deve orientar sua prática profissional. E fazer isso é justamente um dos desafios que Rajagopalan (2009) identifica para os profissionais que ensinam língua inglesa:

Deve ser bastante óbvio, a partir da discussão nos parágrafos anteriores, que o próprio conceito de ‘world Englishes’ lança uma série de desafios a todos nós que estão, de uma forma ou de outra, envolvidos nele. **Para os profissionais de ELT em todo o mundo, significa, entre outras coisas, ter que lançar um novo olhar em muitas das coisas que foram consideradas certas por muito tempo²⁶** (RAJAGOPALAN, 2009, p. 104. Grifos meus)

Parece ser unanimidade entre os professores que saber se comunicar em inglês é, considerando o cenário do inglês como língua global, uma vantagem não só profissional quanto pessoal. Cabe notar o reconhecimento, por parte da Ana, na fala P6.16, que isso se configura como um privilégio no Brasil.

Excerto 15

Paula: [...] Eu acho que o inglês abre muitas portas, se a pessoa é uma pessoa assim, se ela quer, por exemplo, viajar, morar em outro país, quer seguir alguma coisa assim nessa linha, eu acho que o inglês abre muitas portas. Porque é igual a Ana falou, em qualquer parte do mundo vai ter alguém querendo aprender inglês, né? Igual lá, quando eu estava na África, a minha amiga lá missionária queria que eu desse aula de inglês para os meninos lá, em Guiné-Bissau, porque realmente abre

²⁵ O inglês perfeito muitas vezes é entendido como o inglês falado por nativos. E é importante ressaltar que não é qualquer nativo, mas sim aquele falado por americanos brancos da classe média. Ver Rosa e Flores (2017).

²⁶ No original: “It must be fairly obvious from the discussion in the foregoing paragraphs that the very concept of “world Englishes” throws a number of challenges at all those of us who are in one way or another involved in it. For ELT professionals all over the world, it means, among other things, having to take a fresh look at many of the things that have been taken for granted for long”. Traduzido livremente pelo autor para fins desta dissertação.

portas. Mas, por outro lado, quando eu tava na Romênia, eu percebi assim, na Romênia eu acho que 90% dos jovens falam pelo menos duas línguas, pelo menos romeno e inglês. Mas eu fiquei pensando, gente, é porque lá é um país minúsculo. O único outro país lá perto deles que fala romeno é a Moldávia que é um país pobre. Então assim, para eles se comunicarem com o mundo, para eles fazerem negócios, eles dependem do inglês né. (P3.37)

[..].

Bartolomeu: [...] A maior parte dos artigos científicos são publicados em inglês, então às vezes você não precisa escrever, às vezes você não precisa falar, mas você tendo a capacidade de ler e de compreender, isso vai te ajudar muito, mesmo que seja aqui no Brasil, vai ampliar, né, o seu conhecimento. Então, acho que, nesse aspecto, eu acho que o inglês é legal. [...] se você estuda administração ou você quer trabalhar no comércio exterior, aí eu acho que é muito importante você saber né, a dialogar, a falar inglês. (P2.13)

[...]

Ana: Eu concordo bem com o que Bartolomeu disse. É, mesmo a gente morando numa cidade pequena, interior de Goiás, no meio do Brasil, assim, a gente só fala o português. Quem fala uma segunda língua, independentemente que seja inglês ou espanhol, ou qualquer outra coisa, é uma minoria privilegiadíssima, concordo. Mas, vamos pensar aqui em Anápolis, a gente tem o DAIA, de onde são as empresas? Muitas, estrangeiras. Qual que é a língua comum? O inglês. “Ah, mas a empresa é coreana!” Mas eles não falam coreano lá não, eles usam o inglês. Os funcionários têm que aprender inglês. “Ah, eu vou mandar o funcionário tal para a Holanda, para a sede, que ele vai se aprimorar”. Tá, mas qual que é o nível de inglês dele? Eu, pessoalmente, dei aula para um funcionário de uma empresa no DAIA, que a empresa disse: “Ou você aprende inglês ou você não vai para Holanda, você não vai ganhar sua promoção”. Deram um cheque mate para ele. Então assim, mesmo a nossa pequena realidade aqui em Anápolis, eu vejo essa necessidade. Claro, depende da realidade de cada um, depende daquilo que você escolheu para o seu futuro. Tem a ver, tem a ver sim. Mas eu vejo a necessidade do aprendizado de uma segunda língua como uma grande oportunidade de mudança de vida para a pessoa.

[...] (P6.16)

José: No meu caso, eu também, eu concordo com o Bartolomeu assim a questão que ele falou de mudar a percepção, de mudar como que pensa, esse efeito que o inglês tem. Ainda mais porque acaba que se a gente fica limitado a uma língua só, muito das informações que a gente pega vem só de um, de uma direção. A gente não tem uma visão mais global do que tá chegando para gente. A gente fica tendenciando para o que, por exemplo, para o que a mídia brasileira tá falando sobre os eventos de fora. A gente não se apoia na mídia de fora, para ver o que tá acontecendo. E querendo ou não, no Brasil a gente tem assim, têm menos veículos de informação, a gente não tem o mesmo tanto que a gente teria na língua inglesa, por exemplo, que a gente pode pegar da Inglaterra, dos Estados Unidos, da Austrália para ter diferentes visões assim de mundo e dos acontecimentos globais. (P5.20)

[...]

Bartolomeu: É que eu queria comentar dos nossos alunos [...] que são professores, né do Instituição de Ensino Superior e muitos deles falam de: “Eu quero fazer o IELTS, eu quero poder fazer um mestrado ou um doutorado nos Estados Unidos, Canadá, onde quer que seja né”? Então isso é interessante também de notar. (P2.14)

Reconhecer que o fenômeno da língua inglesa como a língua da globalização não é um neutro, tampouco accidental, é um primeiro passo para reflexões mais críticas. Falta aos participantes contato com alguns conceitos da linguística crítica e esse embasamento teórico, aliado a outros conhecimentos, é, possivelmente, o que pode viabilizar uma mudança de paradigmas desses profissionais não licenciados. Os professores também parecem não levar em consideração os elementos de dominação e hegemonia em sua análise, mas focando em

questões econômicas ou geopolíticas como explicação para o inglês ter alcançado a sua atual posição de língua global, em um movimento que caminha para compreensão da realidade a partir da categoria da totalidade.

Excerto 16

Ana: Eu não acho que ele seja tão natural assim não. Eu acho que tem uma questão de envolvimento da parte econômica, do poderio econômico. Tá, vamos dar nomes. Qual que é a língua que é falada nos Estados Unidos? Inglês. Qual que é, vocês já pararam para pensar qual que é o poderio econômico e não só a parte financeira, mas de influência dos Estados Unidos no planeta? Então isso tem a ver, tem. E começou lá atrás, nas grandes navegações, com a Inglaterra. Qual que era o país que liderava a tecnologia na época para as grandes navegações? Os ingleses! Então eles começaram a colonização. Isso foi uma primeira fase. A segunda fase, um pouco mais né, bem depois, veio a parte dos Estados Unidos. Então eu acho que o inglês, como língua franca, ele foi construído durante séculos. (P6.17)

Bartolomeu: Exatamente. (P2.15)

Ana: Foi uma ideia que veio durante séculos, da colonização lá atrás. (P6.18)

Ana: [...] Então assim, não são coincidências. Eu acho que foi construído. (P6.19)

[...]

Bartolomeu: Justamente. Então, igual a Ana falou, não é algo que é natural, é algo que é construído. E entra muito o fator econômico. (P2.16)

[...]

Ana: Alguém teve uma sacada incrível de *marketing* lá atrás que foi sendo desenvolvido [...]. Essa é a minha visão. (P6.20)

José: Sacada de marketing eu não sei, mas de querer dinheiro era certeza. (risos). Como que eu posso ganhar dinheiro da forma mais fácil possível? (P5.21)

Na realidade, foi possível identificar nas falas de alguns participantes uma negação da ideia de dominação (P2.17), ao dizerem que os países dominantes só querem “se comunicar” (P5.22). Também foi notada a reprodução de alguns senso comuns em relação ao porquê da língua inglesa ser a língua global, como a ideia de que o inglês é uma língua “mais simples” (4.15).

Excerto 17

Raul: Eu acho também que uma das coisas que o inglês é o que é, é pela simplicidade da língua. Eu não sei se a gente é meio assim, suspeito para falar, né, porque para gente é fácil, mas acho que é, diante, comparando com as outras línguas, eu acho que é uma língua muito fácil. Igual o pessoal fala que o chinês agora vai ser a língua do futuro. Não tem como o chinês ser a língua do futuro, aquele negócio é difícil demais. (risos). (P4.15)

[...]

Bartolomeu: [...] a gente esquece que a língua é um meio de comunicação, de transmitir uma mensagem para outra pessoa, isso define comunicação. E a gente tem tantas línguas, tantas maneiras de comunicar. Às vezes a gente pode entrar muito assim na política né, no fator econômico e às vezes isso vai contra os nossos valores pessoais, só que a gente pode esquecer que “Olha, é uma língua”, a grande maioria utiliza essa língua, a gente pode utilizar essa ferramenta igual você disse, como um meio de comunicar e eu posso comunicar os meus valores, e eu posso transmitir a minha mensagem. (P2.17)

[...]

José: [...] E também muito a questão histórica dos britânicos, especialmente na Índia. Porque se você ver a Índia, um indiano quando ele fala, ele mistura muita palavra em inglês. A gente consegue entender algumas coisas que eles falam, só que assim, eles não falam, que nem a Paula falou, eles não têm o Romeno e o Inglês, eles têm o inglês, só que até o hindi, a língua deles foi alterada por conta do imperialismo (aspas com as mãos). No caso aí, eles mudaram a cultura deles por conta da língua e o povo meio que tem essa de que: “Ah, se eu aprender o inglês eu vou mudar a minha cultura, eu vou...”. E não é, é simplesmente uma forma de comunicação, gente. Essa ideia já caiu por terra, o povo não, os Estados Unidos e tal, ele não é o *big bad wolf*, que nem o povo fica pregando aí. Ele não tá querendo dominar o mundo, é só comunicar. (P5.22)

Os professores parecem ter consciência das implicações do inglês enquanto língua da globalização e tentam repensar sua prática a partir dessas ideias, ou seja, entendem que não há (somente) uma forma correta de se comunicar na língua e conseguem materializar essa consciência na sua relação com seus alunos. Faltam, porém, elementos críticos na análise das origens desse fenômeno, e a consequência disso é, por vezes, ecoar discursos de dominação e hegemonia.

3.3 Mercantilização da língua: a língua como negócio

A língua inglesa se tornou uma *commodity* (JORDÃO, 2009) e é um grande negócio na América Latina (RAJAGOPALAN, 2004), que acaba por condicionar as relações de ensino e aprendizagem do idioma a uma relação comercial e reserva o conhecimento àqueles que podem pagar por essa transação econômica. Tais dinâmicas, aliadas ao discurso de ineficiência da escola pública, bem como a noção de que a educação deve dar conta de demandas de mercado e não formar cidadãos autônomos (MANACORDA, 2007), são os pilares que acabam por tornarem possível a ascensão de grandes franquias (inter)nacionais de escola de línguas (FREITAS; SOUZA, 2018), em detrimento de uma formação linguística que extrapole conhecimentos meramente técnicos e utilitaristas e tenha como norte um falante questionador da língua.

Os participantes das rodas de conversas conseguem fazer essa associação. Parece estar bem claro para eles que a língua inglesa pode ser compreendida como uma mercadoria, que gera àqueles que a “compraram” uma posição privilegiada em uma sociedade de mercado.

Porém, para esses professores, o problema com esse processo não está associado a atender demandas de mercado em detrimento de um processo de formação integral, mas sim à competição entre as escolas de inglês por um nicho de mercado. Eles parecem atrelar os

problemas do inglês enquanto negócio às consequências que isso tem no mercado e na concorrência entre as escolas, e parecem ignorar o problema mais gritante, que é, como nos alerta Mészáros (2008), uma educação para o capital. É importante lembrar que Mészáros (2008) nos alerta para a natureza incorrigível do capital, e que é preciso superá-lo se quisermos de fato uma alternativa educacional significativa.

Além disso, eles parecem encarar não só a língua inglesa, mas a educação, de uma maneira geral, como uma mercadoria que pode e deve ser comprada, inclusive desmerecendo a escola pública no processo (P6.22).

Excerto 18

Bartolomeu: A importância do inglês, pelos pontos que a gente tem falado já, é a razão tem tornado a língua inglesa um fato econômico assim, algo que você vai comprar (aspas com a mão), investir. Então, com certeza pode ser visto como uma commodity. É, basicamente, assim como um investimento num bacharelado, entendeu? É um investimento intelectual, que nós investimos em nós mesmos para a gente melhorar a nossa vida, né? (P2.18)

Ana: Uhum. Concordo com o Bartolomeu. É sim, dependendo da perspectiva, o inglês pode ser visto sim, como uma mercadoria. Quando você se matricula em um curso, a sua contraprestação é financeira - é claro, tem a parte humana, você tem que se dedicar e tudo, mas você tá comprando aquilo. Eu concordo com ele sim. Tem essa perspectiva sim, de poder ser vista como uma mercadoria sim. (P6.21)

[...]

Ana: [...] Então assim, o ensino é comprado. Tá, tem as escolas públicas, mas é pra quem não tem condição de pagar uma escola, porque se tivesse colocaria numa particular. Então o ensino de forma geral, virou uma mercadoria [...] Então eu acho que o ensino em si, de forma geral, não só da língua inglesa virou uma mercadoria, sim. E o professor fica vulnerável? Sim, concordo, fica, muitas vezes, sim. (P6.22)

[...]

Raul: É, sim, aí eu acho que fica um pouco melhor mesmo, porque às vezes a ideia de mercadoria é uma coisa né que você compra e consegue também repassá-la. Apesar que o inglês também tem isso, né? Você aprende, você adquiriu aquilo ali e você consegue transmitir depois novamente, é, é interessante a ideia. Concordo. (P4.16)

[...]

José: Eu acho que essa questão aí de, essa concorrência que tem, acaba que atrapalha um pouco também a qualidade do ensino. Porque, querendo ou não, o pessoal, eles querem pagar mais barato, só que aí acaba que tem muitas escolas de inglês mesmo que elas vendem um pacote fechado com um valor mais baixo, aí contrata um professor que não é tão experiente, um professor que eles não colocam, assim, um critério tão alto para ele. (P5.23)

Bartolomeu: Eu acho que se não fosse relevante, a gente não teria emprego [...] (P2.19)

Raul: Eu acho que o problema dessa comercialização do inglês, é, cai muito a qualidade do aprendizado porque as escolas não querem perder o aluno e vão passando o aluno. (P4.17)

Bartolomeu (P2.18) fala da educação enquanto um investimento que exige uma contrapartida financeira. Ora, somente uma educação voltada para o capital pode ser encarada de tal maneira. Será que é possível pensar a educação fora desse sistema, em que ela seja

tratada, como preza a carta magna, como “direito de todos e dever do Estado” (BRASIL, 1988)?

De maneira semelhante, José também faz uma associação entre concorrência e qualidade do ensino na fala P5.23. É importante ressaltar que essa qualidade não diz respeito à formação de alunos bem preparados para exercer cidadania, mas de que tipo de profissional chega ao mercado de trabalho. É sempre uma relação ditada para e mediado pelo lucro.

Apesar de a análise não alcançar o panorama mais urgente da educação para o capital, os professores conseguem enxergar algumas consequências de como essa relação afeta negativamente o processo educativo. Eles entendem que esse modelo dá brechas a interferências e o que os interesses financeiros se sobrepõem em relação ao aprendizado.

Excerto 19

Bartolomeu: É um problema porque, como as universidades praticamente viraram negócios, viraram empreendimentos, empresas, o fator de lucro é mais importante do que o fator de qualidade. A gente tem até professores que são demitidos por não passarem os alunos. Por que: “Ou, o que você está fazendo? A gente precisa passar os alunos porque senão eles não vão pagar, e a gente vai perder dinheiro”. Só que aí você forma um monte de gente que tá com o diploma aí que não sabe nada. (P2.20)

Ana: Eu tive uma experiência pessoal numa escola regular que eu fui proibida de dar nota menos de 60. A coordenadora foi muito clara comigo. Aqui, a gente não reprova ninguém no inglês. Você não pode dar menos de 60. Eu falei: “Gente, a criatura não faz nada na prova, como que eu vou dar 60?” [...] Então assim, tem limites, é, a gente é forçado às vezes a caminhar por esses caminhos, a trilhar esse caminho. Porque você tá ali, você depende, você tem um contrato de trabalho, é norma, você não tem outra opção. (P6.23)

[...]

Paula: Mas, por outro lado, ultimamente, igual a gente falou, infelizmente ele tem um medo de perder aluno, parece que tá maior do que a rigidez, nos últimos anos. (P3.38)

José: E o medo de perder para outras escolas, é maior ainda. (P5.24)

Bartolomeu: Boa, José. Bom ponto. (P2.21)

Paula: Eu acho que é porque aumentou a concorrência também. Tem muito mais escola de inglês, então eu acho que nesses últimos tempos, esse medo da concorrência fez com que eles ficassem rígidos. (P3.39)

[...]

Bartolomeu: [...] tem medo de perder aluno porque ele sabe que se perder o aluno, o aluno vai para o concorrente. (P2.22)

José: O medo é maior do que o desejo de manter a qualidade. (P5.25)

Nota-se no excerto o entendimento de como uma educação tratada como mercadoria tem impactos significativos e diretos no trabalho de cada um desses professores. Eles sentem-se coagidos a tomar decisões baseadas não no que acreditam ser o melhor para o processo educativo, mas no que dá mais lucro à escola. Ana (P6.23) chega a indicar, inadvertidamente, como opera a luta de classes, ao dizer: “você depende, você tem um contrato de trabalho, é norma, você não tem outra opção”.

Outro lado positivo é que eles também conseguem notar como esse processo contribui para a desvalorização do professor. Os cursos livres de inglês, inseridos, em sua grande maioria, em sistemas (inter)nacionais de franquias (FREITAS; SOUZA, 2018), operam para o lucro e não para o compromisso com o aprendizado, menos ainda para a transformação social. E na equação do lucro, o salário do trabalhador é uma variável incômoda. E os professores percebem o papel que uma boa remuneração tem na motivação desse professor, como visto nas falas P6.24 e P5.26.

Excerto 20

Ana: [...] A gente tem valores absurdos de escolas aqui em Anápolis, assim, que chega quase a dois mil por mês. Gente, é muito dinheiro! E se você for olhar quanto esse professor recebe, não quer dizer necessariamente que ele ganha muito mais do que aquele outro que tem uma, que cobra uma mensalidade, uma escola que cobra uma mensalidade mais módica. (P6.24)

[...]

José: Aí, o que acontece? Querendo ou não, se você é, que nem a Ana falou, não quer dizer que é uma escola particular que os professores serão bem remunerados. E eu acho assim, que, essa questão de uma remuneração boa influência também na qualidade, no ânimo, da disposição da pessoa de trabalhar, de ir dar aula, a questão de ter alunos interessados mesmo, que acaba assim, que quanto mais caro a gente paga, mais interesse a gente demonstra, né? [...] Querendo ou não, se você for pagar muito barato, e tiver vários alunos pagando muito pouco, o professor não vai querer dar aula, vai chegar assim: “Nossa tem que dar aula para aquela turma, nossa eles tão pagando tão pouco pra mim, nossa...” Ah, tá, e dá de qualquer jeito, sabe? (P5.26)

Outro ponto abordado pelos professores foi a precarização do trabalho docente. Eles parecem perceber esse processo como algo positivo, uma alternativa às desvalorizações da categoria. Adotam o discurso de que o caminho da informalidade é um caminho possível – senão desejável – para os professores de inglês, corroborando uma lógica do desmonte dos direitos trabalhistas e de qualquer rede de proteção do trabalhador.

Excerto 21

Paula: Eu acho que no ensino de línguas tem um diferencial da escola normal, principalmente em relação ao inglês porque eu acho que o professor não depende tanto daquilo. Tipo, um professor de geografia, vamos dizer assim, se ele não tá gostando do salário dele, ele não pode simplesmente falar assim: “eu vou sair, eu vou dar aula de geografia particular”. A minha mãe fez isso! Ela cansou de dar aula numa escola, ela cansou de dar aula para adolescente que não queria nada e falou: “Ah, vou dar aula de inglês particular”! Tá ganhando o mesmo tanto e trabalhando menos. (P3.40)

José: É... (P5.27)

Paula: Então eu acho que tem esse diferencial assim, por mais que o professor, eu acho que no inglês, por mais que a gente, de certa forma fique refém, mas a gente fica até onde a gente quer, até onde a gente aguenta [...].(P3.41)

[...]

Paula: Chega uma hora que tá pagando muito pouco, tô sofrendo demais, vou sair e vou dar aula para quem eu quiser. (risos). E assim, acho que, principalmente professor que se destaca, igual a minha mãe, ela é bem conhecida, então ela pode escolher... (P3.42)

José: Aqui em Anápolis ela escolhe a dedo. (P5.28)

Paula: Ela quer dar aula para pessoa, ela escolhe... “Não, essa pessoa tá me dando trabalho demais, então tchau, não vou dar mais aula pra você”! Então eu acho que tem essa, ela não ficou refém do sistema, sabe, de estar recebendo pouco. (P3.43)

Ana: Tem gente que esse privilégio de chegar num patamar de poder escolher. (P6.25)

Bartolomeu: Eu acho que chegar nesse patamar, entre as matérias da escola, acho que o inglês talvez, igual os exemplos que a gente tá dando, pode ser mais fácil. Igual você citou o exemplo da geografia e do inglês, é muito difícil eu ter a mesma demanda para dar aula de geografia. Mas assim, o que eu estou tentando falar é que os nutricionistas ou os *personal trainers* que criam um nome, que criam uma influência, né, que agora a gente tem os termos “*digital influencer*” no Instagram. Essas pessoas, elas criam o nome delas e elas conseguem cobrar mais pelo seu tempo, né? A gente vê isso com um *personal trainer* que tá há 10, 15 anos no mercado, ele já chegou num patamar que ele pode escolher quem ele vai dar aula e o valor dele é alto, né, a hora-aula dele é alta. (P2.23)

As falas P3.40, P3.41, P3.42 e P2.23 são bem claras ao defenderem que o trabalhador pode (e deve) se enveredar pela informalidade. Enxergam nas aulas particulares uma possibilidade real de não precisar lidar com os problemas identificados anteriormente como sintomáticos das escolas em sistema de franquias associada a ganhos aparentemente maiores.

Semelhantemente ao que acontece com a noção do inglês enquanto língua global – o qual os professores parecem compreender ainda que acriticamente –, as implicações do inglês como *commodity* e o ensino da língua como negócio também parecem permear suas concepções, mas sem um necessário aprofundamento crítico já que na sua (não) formação profissional não se contempla a técnica, a perspectiva humanizadora e a ideia de transformação social como elementos articuladores e complementares. Cabe oferecer a esses professores subsídios para uma reflexão crítica e aprofundada desses fenômenos, na intenção de uma prática mais situada e com foco na formação integral do aluno, distante dos interesses do capital.

3.4 Letramentos críticos

Os Letramentos Críticos partem da abordagem que relaciona a linguagem a uma prática social e que tem natureza política. Considerando que os discursos são permeados por ideologias, os letramentos críticos utilizam concepções como a dialética e a consciência crítica (MONTE MÓR, 2015), sendo fundamentais na apreensão do mundo que hoje está configurado, e com as posturas adotadas diante dele.

A crítica constitui-se como um elemento imprescindível para um projeto que prevê investigar o fenômeno da globalização e a presença da tecnologia na sociedade, assim como revisar, ampliar e ajustar currículos, epistemologias, habilidades, capacidades, conceitos de linguagem, de cidadania, a relação escola-sociedade, as relações entre professor-aluno (e as identidades destes), a linguagem em suas modalidades e práticas (MONTE MÓR, 2015, pp. 47-48).

Considerando a posição assumida abertamente neste trabalho de uma apropriação crítica e contra-hegemônica da língua inglesa (PESSOA; PINTO; 2013), é necessário pontuar que isso é defendido à luz de uma perspectiva marxista. Entende-se que “a história de todas as sociedades até agora tem sido a história das lutas de classe” (MARX; ENGELS, 2008, p. 10).

Apropriar-se da classe dominante, é, para Marx (2008), o primeiro passo para a conquista da democracia. A língua inglesa é hoje a língua da classe dominante. Defendemos o uso dela, não para acumulação do capital, mas “para ampliar, enriquecer e incentivar a existência do trabalhador” (MARX, 2008, p. 35). Na prática, trata-se de utilizar a língua como instrumento questionador das realidades impostas que reforçam os interesses da classe dominante.

Pôde-se notar que alguns dos professores P6.26 e P2.25 contemplam a ideia de utilizar a língua como instrumento político ativo de transformação humana e social:

Excerto 22

Ana: [...] “Ah, eu sou obrigado a falar inglês”? Não, você não é obrigado a falar inglês. Mas porque não usar a ferramenta, aí usando essa palavra novamente, para expor o meu ponto vista? Porque não? (P6.26)

[...]

Bartolomeu: [...] Porque, por exemplo, o cacique lá, ele aprendeu o português e conseguiu por esse meio lutar pelo seu direito e acabou sendo vitorioso no final. Então assim, *the outcome, the result*, o resultado de ele ter aprendido português foi infinitamente melhor do que se ele simplesmente falasse: “Ah, eu não quero nada a ver com isso”. Não, beleza, então continua sendo vítima, entendeu? (P2.24)

[...]

Ana: A arte da guerra, né, vamos dizer assim, é a arte da guerra, junta-se a eles para destruí-los. (P6.27)

Também foi possível notar a percepção de que estudar inglês não significa necessariamente uma apropriação indiscriminada de toda a cultura hegemônica e dominante em detrimento da sua própria cultura.

Excerto 23

Paula: Igual eu falei, na Romênia, quase todo mundo fala inglês, mas eles são muito apegados à tradição deles, a quem eles são, sabe? [...] Eles falam inglês porque é uma língua que eles precisam para se comunicar com os países que estão em volta. Que todos também são países pequenos e nenhum fala a língua do outro. O romeno

não fala búlgaro, o búlgaro não fala húngaro, o húngaro não fala tcheco, o tcheco não fala russo, então assim, eles todos falam mas eles são muito apegados. Inclusive, eu conheci uma, eu tenho uma amiga que é húngara, ela cresceu na Romênia, nasceu na Romênia, é um fenômeno que eu achei muito interessante lá. Ela falou: “Não, eu sou húngara”. E ela fala romeno tão bem quanto ela fala inglês, ela não fala tão bem nem o romeno nem o inglês, mas assim, o inglês é a língua que ela se comunica com outras pessoas. Mas ela continua sendo húngara, ela é muito apegada à raiz dela, sabe? O aprendizado do inglês e do romeno para ela, não tirou a identidade dela. (P3.44)

[...]

Bartolomeu: Eu acho muito bonito a gente querer preservar a nossa língua, entendeu? Porque a nossa língua nativa, ela é fundamental... (P2.25)

O que não foi possível perceber nas rodas de conversa foi uma ligação dessas percepções – utilização da língua como instrumento político de transformação social e de não abrir mão da nossa própria cultura e realidade ao aprender um novo idioma – às práticas desses professores. A interseção dessas concepções leva a entender que nós, enquanto profissionais da língua inglesa, temos a oportunidade de fazer com que os nossos alunos se apropriem da língua que ensinamos para a transformação de suas próprias realidades.

Cabe a nós professores, portanto, trazer esses elementos para a nossa prática diária e isso se materializa na utilização da língua para fins de emancipação. As rodas de conversas mostraram que existem limites nas práticas desses professores não licenciados no que tange à formação de estudantes que se valem da língua para mudar a sua própria realidade e daqueles ao seu redor.

É certo que mudanças pontuais em contextos específicos pouco contribuem para a ruptura com o capital que esse trabalho defende. É necessário que esta esteja articulada com processos mais amplos que envolvem (mas não se limitam à) discussão sobre educação e formação que envolva currículo, gestão democrática dos espaços escolares, qualidade da escola pública e a valorização dos professores.

4. Proposta do Material de Estudo em Letramentos Críticos

Inicialmente, foi planejado um curso de extensão universitária em Letramentos Críticos e Ensino de Língua para os professores do curso livre de inglês da extensão universitária de uma IES em Anápolis, Goiás, que levasse em consideração as convergências entre os objetivos de um produto educacional e de avaliação do ProfEPT. No entanto, dadas as condições materiais do pesquisador, do contexto pandêmico e levando em conta o componente da “aplicabilidade imediata”, ao qual se refere o regulamento do programa, esse curso foi adaptado para um material de estudo²⁷. O conteúdo desse material foi desenvolvido a partir dos desdobramentos da investigação, que apontou nos letramentos críticos um caminho possível para os desafios identificados na pesquisa.

Ao buscar os limites e possibilidades do trabalho docente do profissional não licenciado, são esses próprios elementos que nos dão a indicação do que abordar no material proposto como produto educacional. Entende-se que falta uma política pública perene de formação de professores no Brasil (COSTA, 2012), que há contradições na legislação vigente, que há um processo de mercantilização do ensino de línguas (JORDÃO, 2009; RAJAGOPALAN, 2004) e de apropriação pelo capital das relações de trabalho (MARX, 2013; ANTUNES, 2009). Entende-se também que há lacunas na formação do professor não licenciado e que (somente) a formação inicial em Letras não dá conta dos limites identificados.

Paralelamente, há a constatação que esses profissionais já atuam na educação não formal, e que, para uma ressignificação do seu trabalho, é preciso apoiar-se nos conceitos de profissionalização, profissionalismo e profissionalidade (PAULA JÚNIOR, 2012). Dessa forma, objetiva-se que esses professores possam se engajar num processo educativo da língua inglesa que não reforce dominações e hegemonias.

Marx (2008) diz que o primeiro passo para a democracia é a apropriação da classe dominante pelos explorados. Dessa maneira, eu gosto de pensar que esse produto educacional na forma de um material de estudo pode iniciar um processo de apropriação desse espaço pelos professores. É certo que esse produto isoladamente não é capaz de dar conta de todos os desafios, mas esse curso pode ser aliado das diversas lutas que têm sido travadas pelos professores em diversos âmbitos, inclusive no processo político e na gestão escolar.

²⁷ Apêndice C desta dissertação.

4.1 Forma, e Conteúdo do Material

Os letramentos críticos e suas relações com o ensino da língua inglesa requerem estudo contínuo e uma vida inteira seria insuficiente para esgotar as discussões que daí surgem. Dessa forma, o material de estudo, distribuído em 27 páginas, foi organizado de forma a dar um panorama inicial da discussão, buscar definições, situá-las no espaço e no tempo, trazer perspectivas práticas, além de buscar cobrir algumas das questões encontradas na pesquisa. Sabendo das limitações que o tempo e espaço impõem, sugere-se que seja formado um grupo de estudos permanente.

O material aborda de forma breve e sintetizada os elementos estruturantes da pesquisa (formação e trabalho docente; profissionalização profissionalismo e profissionalidade; concepção e ensino de línguas; a língua enquanto mercadoria e seu ensino como negócio; ambientes não formais de ensino; e letramentos críticos), que foram organizados de maneira didática. Buscou-se, através de uma editoração gráfica atrativa, da disposição de elementos, da intercalação entre elementos textuais e não textuais e de componentes participativos, apresentar alternativas à rigidez acadêmica.

Além do texto e imagens, foram inseridas quatro seções, a saber: 1) para refletir; 2) em resumo; 3) para ler; e 4) na prática. Cada uma delas tem o objetivo de convidar o leitor, para além da leitura, a exercer seu poder de síntese, participar ativamente do processo de estudo, além de proporcionar uma interatividade com o texto.

A seção “para refletir” busca provocar o leitor a reflexões acerca da temática. Sem apontar respostas, é uma instigação ao senso crítico. A seção “em resumo”, buscou sintetizar os conceitos trazidos no subtópico, destacando-os e tornando-os de rápida referência. A seção “para ler”, indica leituras complementares para o necessário aprofundamento nos temas abordados. Por fim, a seção “na prática” objetiva a aplicação contextual do assunto de acordo com a realidade do leitor.

O material foi desenvolvido para professores não licenciados, mas poderá ser ofertado a todos os professores do curso livre de inglês em questão, mesmo aqueles que possuem graduação em Letras, seja ela completa, incompleta ou em andamento.

Foi utilizada a versão gratuita da plataforma Canva²⁸ para confecção do material. A plataforma foi escolhida pela possibilidade de criação de uma disposição gráfica atrativa bem como pela familiaridade do pesquisador com seu uso. Todas as ilustrações, imagens e demais

²⁸ Ferramenta online e gratuita de design.

elementos visuais estão disponíveis para uso público, conforme os termos de uso da plataforma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de pesquisa e escrita desta dissertação foi também, para mim, um exercício de autoconhecimento e reflexão. Por me igualar em termos de ofício aos participantes das rodas de conversa, e pela indissociabilidade entre o professor e o pesquisador que habitam em mim, me identifiquei em várias das falas feitas pelos meus colegas. Acredito que eu, juntamente com todos os participantes da pesquisa, tenho muito a desenvolver, pessoal e profissionalmente, e espero que a nossa experiência sirva de inspiração para outros em situações semelhantes à nossa.

Buscamos, ao desenvolver essa pesquisa, identificar os limites e possibilidades do trabalho do docente não licenciado em um curso livre de inglês no escopo da extensão universitária de uma instituição de ensino superior em Anápolis, Goiás. Ao fazê-lo, objetivou-se também entender as mediações feitas por esses profissionais a partir das categorias de profissionalização profissionalismo e profissionalidade, entendendo os delineamentos, mediações e contradições envolvidos nessa relação.

Primeiramente, há que se notar as relações do capital já no primeiro contato dos participantes da pesquisa com a possibilidade de serem professores. Todos iniciaram carreira em cursos livres de inglês motivados por um fator financeiro/econômico. A oferta hegemônica como o ensino de inglês se configura no Brasil – um negócio em sistemas de franquias – cria nas pessoas, especialmente naquelas com o perfil dos participantes (falantes nativos, com experiência no exterior ou com domínio da língua) uma expectativa de que ser professor de inglês é um caminho rápido e fácil de ganhar dinheiro. O que esse sistema ignora são as complexas dinâmicas do que significa ser um professor, tanto em termos de formação quanto de exercício da profissão, e que esse movimento gera, na verdade, um processo de desvalorização da docência enquanto profissão dotada de especificidades. Esses professores acabam sendo atraídos pelos interesses burgueses, que buscam lucrar com a venda da língua inglesa enquanto *commodity*.

Os cursos livres de inglês exploram a ideia presente no imaginário comum de que o falante nativo ou com experiência no exterior é mais bem preparado para ensinar a língua do que professores devidamente formados. O mito da natividade (RAJAGOPALAN, 1997) atribui ao falante nativo um ar fantasmagórico que não condiz com a realidade. É interessante perceber nas rodas de conversa um reconhecimento por parte dos participantes de que ser nativo não se traduz necessariamente em uma boa experiência pedagógica.

Chamo esse movimento de interessante porque esses professores, apesar de iniciarem suas carreiras justamente por serem nativos e/ou terem experiências no exterior, questionam essa prática. É um movimento semelhante àquele que eu aponto como um caminho possível, que é se valer da realidade imposta para abrir novos caminhos de questionamentos e não reforçar dominações.

Um dos principais limites encontrados foi que os participantes não conseguem perceber a formação inicial como válida ou relevante. A licenciatura em Letras é muitas vezes apontada como muito abrangente ou não específica o suficiente. Talvez essa noção parta de uma ignorância sobre o que de fato é abordado em um curso de Letras ou de uma necessidade de afirmação sobre sua própria prática mesmo sem formação, principalmente por coexistirem com professores licenciados nos seus espaços de trabalho. Convém aqui evidenciar que isso é impacto da ideologia neoliberal no processo de internalização social a despeito da desvalorização e esvaziamento da formação de professores em nível superior, em especial, do desmantelamento do sentido público e de direito à formação profissional na perspectiva de uma educação integrada e crítica.

Ao mesmo tempo, esses professores entendem o processo formativo como complexo e multifacetado, e entendem que (somente) o curso de Letras não dá conta de todas as demandas que existem dentro da sala de aula. A formação inicial deve estar associada a outros elementos que extrapolam os muros da universidade. Será que a formação em Letras para esses professores que já atuam nos cursos livres hoje é a melhor opção?

Fui questionado precisamente nesse sentido na minha banca de qualificação. Boa Sorte (2015) aponta para não linearidade do processo de formação docente, e eu considero que isso se aplica no caso aqui avaliado. Acrescento a esse questionamento outro ponto ainda mais urgente: um ensino que questione dominações ao invés de reforçar relações de poder. Mézáros (2008) alerta para a transformação urgente e necessária da educação que reproduz discursos da classe dominante. O autor aponta nos processos de doutrinação e internalização, as maneiras pelas quais o capital se mantém como ideologia dominante. Para o autor, é claro, deve-se questionar e propor um modelo alternativo.

Repito que não há uma tentativa de nulificar a relevância da formação inicial de professores em nível superior, tampouco desqualificar a graduação em letras, mas sim acenos à compreensão de que a realidade brasileira, muito distante de um cenário ideal, exige soluções que vão de fato ao encontro dos problemas em questão.

Outro limite identificado nas rodas de conversas é a reprodução, por parte dos professores, de elementos do senso comum contrários às noções do trabalho docente como

profissão específica. Ao reiterarem que ser professor é possuir um “dom”, é reforçada a ideia de que a formação técnica, o preparo e a dedicação inerentes ao trabalho docente não são (tão) relevantes como um suposto talento natural ou características pessoais ínsitas. É necessário romper com essa ideia para que se contemple a possibilidade de uma prática mais situada, crítica e transformadora.

Apesar disso, os professores reconhecem elementos importantes da formação docente, ao destacarem a aprendizagem informal e terem alta consideração pela formação continuada. Ao evidenciarem aspectos subjetivos da sua trajetória, como o aprendizado com familiares ou colegas, os professores fazem um exercício importante de profissionalidade e, ao verem na formação continuada elementos que podem melhorar a sua prática docente, os professores admitem a importância da formação no seu trabalho, demonstrando preocupação com a profissionalização, apesar de que, muitas vezes, esse processo é enxergado através do prisma da formação por competências.

Contraditoriamente, os mesmos professores que enxergam a profissão docente como um “dom” também entendem a pertinência da formação continuada. Outra contradição observada nas rodas de conversa é que os professores compreendem que nem sempre “saber fazer” é garantia de uma boa experiência pedagógica, apesar de serem, eles mesmos, profissionais que sabem falar a língua, mas não possuem formação profissional para atuar como docente; eles parecem não se incluir nesse grupo. Mas, por outro lado, quem somos nós, senão resultado de nossas próprias contradições individuais e coletivas?

Os professores também demonstraram profissionalismo ao relatarem suas experiências e revelaram seu afeto e compromisso com o projeto pedagógico e o ato de ensinar. Como Paula Junior (2012) nos lembra, o profissionalismo não está ligado à profissionalização ou à profissionalidade. Ao entenderem que cada aluno tem um ritmo de aprendizagem, ao buscarem alternativas para suas aulas e ao respeitarem as especificidades dos alunos, esses professores estão em pleno exercício de profissionalismo.

Outro ponto que merece nota é a identificação, por parte dos professores, de incongruências no processo de aprendizagem da língua inglesa, e que não há “um”, ou “o” inglês perfeito. Quando eles entendem que certos conteúdos não são necessariamente fixos e ampliam e flexibilizam as concepções de certo e errado, os professores estão adotando uma postura que pensa a língua para além de uma ideia cartesiana e utilitarista.

A compreensão do inglês como língua global pode ser considerada um limite. Os participantes compreendem o inglês como língua da globalização e entendem as relações econômicas e geopolíticas dessa configuração. Porém, ao ignorarem o elemento colonial da

origem desse fenômeno e as implicações hegemônicas de controle e dominação associadas a esse processo, eles incorrem em uma análise superficial que carece de um olhar teórico e analítico mais crítico. Avalio que faltam elementos para um necessário aprofundamento dessa questão, que é, a meu ver, central na discussão deste trabalho.

Ressalto ainda que esse processo não diz respeito aos participantes enquanto indivíduos, mas revelam que essa compreensão está inserida numa cadeia de significações sobre o que é o inglês. Makoni e Pennycook (2007) refletem que diversas abordagens atuais da diversidade e multilinguismo partem de premissas e estratégias forjadas pela modernidade colonial, romantizando uma determinada concepção de pluralidade e reproduzindo invenções.

Em termos dos conceitos da língua inglesa enquanto uma *commodity* (JORDÃO, 2009) e seu ensino como um negócio (RAJAGOPALAN, 2004), o movimento dos professores é semelhante ao que acontece nas suas análises do inglês como língua da globalização. Existe um entendimento superficial do problema que falha ao entender as mediações mais importantes e estruturais da questão. É necessário desnudar e analisar criticamente a relação entre capital e educação.

Ao reconhecer que o inglês enquanto negócio é um problema, o olhar dos professores parece estar mais voltado para uma análise de mercado e menos para uma análise pedagógica. Eles visualizam a concorrência entre um número cada vez maior de escolas que acarreta em uma suposta queda na qualidade de ensino e uma guerra pelos alunos (clientes?) – o que certamente é relevante, uma vez que implica na precarização do trabalho do professor e na diminuição dos salários, mas não vai ao cerne da questão: a educação enquanto negócio não é integral nem emancipadora, mas atende às demandas do capital.

As rodas de conversa também revelaram que os professores têm consciência das implicações do modelo da educação que se compra. Entendem que as escolas que cobram as mensalidades mais caras nem sempre pagam os melhores salários, e que existem interferências no trabalho do professor em função do lucro.

Por fim, os professores parecem contemplar o uso da língua como instrumento político de transformação, porém, não foi possível identificar nas rodas de conversas, elementos de que essa noção tem orientado sua prática docente. Reconhecer o potencial emancipador da apropriação do conhecimento, e nesse caso, um idioma, é um movimento fundante de uma caminhada importante rumo ao processo pedagógico e social crítico e transformador.

Apesar dos limites identificados ao longo da análise das rodas de conversa, prefiro adotar um olhar mais otimista e pensar existem possibilidades no horizonte. Não se trata de

um grupo totalmente alheio às discussões trazidas para o debate nessa pesquisa. É certo que existe ainda um longo caminho a ser percorrido, mas já é possível notar algumas sinalizações do trajeto.

Acredito que uma das principais descobertas dessa pesquisa é repensar o papel da formação inicial no contexto desses professores que já atuam nos ambientes não formais de ensino da língua inglesa. Em estágios embrionários dessa pesquisa, eu acreditava que a formação inicial em Letras era imprescindível para uma prática verdadeiramente transformadora. Ao conversar com os professores e aprofundar-me teoricamente nas discussões, e nas trocas com a minha orientadora e membros da banca de qualificação, me afasto cada vez mais dessa noção.

Assim como ser professor não está ligado somente à formação, mas a uma série de fatores – que nesse trabalho chamamos de profissionalização, profissionalismo e profissionalidade –, também a prática educativa transformadora não pode estar ligada somente a um elemento. Ora, se eu busco uma prática que extrapole o conceito da língua como *commodity*, e reflita e questione relações de poder e dominação, devo primeiro entender esses conceitos e primar a minha prática sob essa bússola. Para mim, uma dessas bússolas se chama letramento crítico.

Portanto, propõe-se, pela via da implementação de um produto educacional, um aprofundamento por parte desses professores na temática de letramentos críticos, com fins de ressignificar as atuais práticas e trabalhar com um horizonte possível, onde alunos e professores interajam para superar conceitos internalizados e buscar alternativas aos privilégios e dominações. É certo que este é um movimento externo e esses professores necessitam ser provocados a pensar nos letramentos críticos. Por isso, foi desenvolvido, a partir dessa pesquisa, um material de estudo em letramentos críticos, como forma de formação continuada e que possa oferecer aos professores não licenciados (e também aos licenciados) um momento de reflexão sobre essas temáticas.

Espera-se que a prática desses professores, incluindo a minha, possa ser ressignificada a partir das mediações dos letramentos críticos. Entendemos que o material criado é inicial e não pretende esgotar as discussões nem buscar o necessário aprofundamento. Acreditamos que esse material possa, aliado ao grupo de estudos permanente sugerido, auxiliar na prática educativa dos professores atuando em contextos não formais em direção à transformação social e subsidiar novas pesquisas sobre trabalho docente.

REFERÊNCIAS

ALIM Samy H.; RICKFORD, John R.; BALL, Arnetha F. (Ed.). **Raciolinguistics: how language shapes our ideas about race**. New York: Oxford University Press, 2016.

AMBROSETTI, Neusa Banhara; ALMEIDA, Patrícia C. Albieri de. A constituição da profissionalidade docente: tornar-se professora de educação infantil. In: **Anais da 30ª Reunião Anual da Anped**, Grupo de Trabalho 08 – Formação de Professores. Caxambu, 01-05 out. 2007. p. 1-16. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT08-3027--Int.pdf>. Acesso em 26 nov. 2020.

ANTUNES, Ricardo. As formas da alienação e do estranhamento no capitalismo contemporâneo. In: ALVES, Giovanni; VIZZACCARO-AMARAL, André Luís; MOTA, Daniel Pestana (Org.). **Trabalho e estranhamento: saúde e precarização do homem-que-trabalha**. São Paulo: LTr, 2012, p. 17-22.

_____. O laboratório e a experimentação do trabalho na pandemia do capital. **Le Monde Diplomatique**. Brasil, 01 de jun. de 2020. Ed. 155. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/o-laboratorio-e-a-experimentacao-do-trabalho-na-pandemia-do-capital/>. Acesso em 13 nov. de 2020.

_____. **Os sentidos do trabalho: Ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 2. ed., 10. reimpr. rev. e ampl. São Paulo: Boitempo, 2009.

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 335-351, 2004.

ASSIS-PETERSON, Ana Antônia; COX, Maria Inês Pagliarini. Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal. **Calidoscópio**, São Leopoldo, v. 5, n. 1, p. 5-14, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006, p. 261-306.

BARBACELI, Juliana Trindade. **A formação por competências como modelo atual de formação de professores e os desafios para a profissionalização da docência**. 2017. 152 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

BARROS, Diana Luz P. de. Dialogismo, polifonia e enunciação. In: BARROS, Diana Luz P. de; FIORIN, José Luiz (Org.). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade**. São Paulo: Edusp, 1999. p. 1-9.

BEDIM, Juçara Gonçalves Lima. Uma Vertente Instrumental da Extensão Universitária: o Ensino de Idiomas como Bem Cultural. In: **Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária**, Belo Horizonte, 12-15 set. 2004. Disponível em: <https://www.ufmg.br/congnext/Educa/educa175.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2019.

BENDRATH, Eduard Angelo. **A Educação Não-Formal a partir dos relatórios da UNESCO**. 2014. 310 f. Tese (doutorado) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2014.

BEZERRA, Daniella De Souza. **Políticas e Planejamento do ensino médio (integrado ao técnico) e da língua estrangeira (inglês): na mira(gem) da politécnica e da integração**. 2012. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

BOA SORTE, Paulo. Por que a graduação em Letras-Inglês pode ter o status de formação contínua? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 15, n. 3, p. 537-564, 2015.

BORBA, Marcelo de Carvalho; RAMOS, Maurivan Güntzel; RIZZATTI, Ivanise Marisa. **Documento de Área**. Área 46: Ensino. Brasília: Ministério da Educação, 2019.

BRAGA NORTE, Mariangela. Prefácio: In: SALESI, Camila Carla et al. (Ed.). **Desafios para docência em Língua Inglesa: teoria e prática**. São Paulo: Unesp, 2013. p. 7-8.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº. 17**, de 28 de dezembro de 2009. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 dez. 2009. Seção 1, p. 27. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/PortariaNormativa_17MP.pdf. Acesso em: 14 mar. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 24 mai. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 5.154**, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 11 mar. 2019.

BRASIL. **Lei nº. 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 07 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer 492** de 03 de abril de 2001. Dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais dos cursos de filosofia, história, geografia, serviço social, comunicação social, ciências sociais, letras, biblioteconomia, arquivologia e museologia. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 09 jul. 2001. Seção 1e, p. 50. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Portaria 60** de 20 de março de 2019. Dispõe sobre o mestrado e doutorado

profissionais, no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 mar. 2019. Seção 1, p. 26. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-Capes-060-2019-03-20.pdf>. Acesso em: 27 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº. 02**, de 26 de junho de 1997. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 jul. 1997. Seção 1, p. 14927. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB02_97.pdf. Acesso em: 07 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº. 02**, de 02 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 02 jul. 2015. Seção 1, p. 8-12. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf. Acesso em: 22 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Regulamento Geral do Mestrado profissional em educação profissional e tecnológica em rede nacional**. Instituto Federal do Espírito Santo, 2020. Disponível em: <https://profept.ifes.edu.br/regulamentoprofept/regu>. Acesso em 26 mai. 2021.

BRZEZINSKI, Iria. Sujeitos sociais coletivos e a política de formação inicial e continuada emergencial de professores: contradições vs conciliações. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1241-1259, 2014.

BUCHOLTZ, Mary. The Politics of Transcription. **Journal of Pragmatics**, v. 32, p. 1439-1465, 2000.

BUREAU, U.S. Census. **United States Census 2020: quick facts on race and hispanic origin**. Disponível em <https://www.census.gov/quickfacts/fact/map/US/RHI225219>. Acesso em 24 mai. 2021.

CASTAMAN, Ana Sara; SZATKOSKI, Elenice. Educação a distância no contexto da educação profissional e tecnológica: considerações em tempos de pandemia. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, p. 1-27, 2020.

CERQUEIRA Dagmar Dias. GONZALES, Wânia Regina Coutinho. Trajetórias e reflexões sobre educação não formal. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 12, n. 13, p. 377-404, 2016.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. Petrópolis RJ: Vozes, 2011.

COSTA, Maria Adélia da. **Política de Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica: Cenários contemporâneos**. 2012. 231 f. Tese (Doutorado em

Educação Brasileira) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2012.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. Sobre a profissionalidade docente: dimensões de análise do trabalho e formação para a Educação Profissional. In: SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva (Org.). **Profissionalidade docente na Educação Profissional**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2020. p. 17-36.

CUNHA Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, n. 3, p 609-625, 2013.

DINIZ, Debora. **Carta de uma orientadora**: o primeiro projeto de pesquisa. Brasília: Letras Livres, 2012.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A construção do campo de pesquisa sobre formação de professores. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 145 -154, 2013.

DUBOC, Ana Paula; FERRAZ, Daniel Mello. Letramentos críticos e formação de professores de inglês: currículos e perspectivas em expansão. In: JORDÃO, Clarissa Menezes (Org.) **Letramentos e Multiletramentos no Ensino de Línguas e Literaturas**. Dossiê Especial. Revista X, v.1, 2011. p. 19-32.

FIORIN, José Luiz. Língua Discurso e Política. **ALEA: Estudos Neolatinos**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 148-165, 2009.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**: ensaios. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Gabriel Gonçalves; ROCHA, Zenaide de Fátima Dante; GUERRINI Daniel. Produtos educacionais do Mestrado Profissional em Ensino da UTFPR – Londrina: estudo preliminar das contribuições. **Polyphonia**, Goiânia, v. 28. n. 2, p. 375-390, 2017.

FREITAS, Luciana Maria Almeida de. **Da fábrica à sala de aula**: vozes e práticas tayloristas no trabalho do professor de espanhol em cursos de línguas. 2010. 309 f. Tese (Doutorado em Letras Neolatinas) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

FREITAS, Luciana Maria Almeida de. SOUZA, Carlos Fabiano. Trabalho docente em cursos livres de idiomas: discurso direto e a voz da hierarquia. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 31-51, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 78-98

GALIAZZI, Maria do Carmo; SOUSA, Robson Simplicio. A dialética na categorização da análise textual discursiva: o movimento recursivo entre palavra e conceito. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v.7, n.13, p. 1-22, 2019.

GAMA, Maria Eliza Rosa; TERRAZZAN, Eduardo Adolfo. O trabalho docente: expectativas e interesses da pesquisa educacional nas últimas décadas no Brasil. In: **Anais da 37ª Reunião Anual da Anped**, Grupo de Trabalho 08 – Formação de Professores. Porto de Galinhas 21-24 out. 2012. p.1-16. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt08-2393_int.pdf. Acesso em: 03 out. 2019.

GAMA, Maria Eliza Rosa. Organização e desenvolvimento do trabalho docente: aspectos condicionantes das atividades dos professores em situações de trabalho escolar. In: **Anais da 35ª Reunião Anual da Anped**, Grupo de Trabalho 08 – Formação de Professores. Florianópolis 04-08 out. 2015. p. 1-18. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-4555.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2021.

GAMBOA, Sílvia Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos epistemologias**. 2 ed. Chapecó: Argos, 2008.

GARCEZ, Pedro de Moraes. BULLA, Gabriela da Silva. LODER, Letícia Ludwig. Práticas de pesquisa microetnográfica: geração, segmentação e transcrição de dados audiovisuais como procedimentos analíticos plenos. **Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 30, n. 2, p 257-288, 2014.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma Mudança Educativa**. Portugal: Porto, 1999.

GONÇALVEZ, Suzane da Rocha Vieira; MOTA Maria Renata Alonso; ANADON, Simone Barreto. A resolução CNE/CP n. 2/2019 e os retrocessos na formação de professores. **Formação em Movimento**, Rio de Janeiro, v.2, n.4, p. 360-379, 2020.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.14, n. 50, p. 27-38, 2006.

GORZONI, Sílvia de Paula; DAVIS, Claudia. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1396-1413, 2017.

HIBARINO, Denise Akemi; MULIK, Kátia Bruginski. Concepções de língua, ensino e criticidade de professoras de língua inglesa de escolas internacionais e bilíngues Brasileiras. In: **Anais do XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**, PUC-PR, Curitiba, 2013. p. 25120-25136. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24056_13595.pdf. Acesso em: 03 out. 2019.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2019**. Brasília: Inep, 2020 Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 28 abr. 2021.

JORDÃO, Clarissa Menezes. A Língua Inglesa como “commodity”: direito ou obrigação de todos? In: **Anais do VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais**, Grupo de Discussão 32 – A educação intercultural para exercício da cidadania. Coimbra, 16-18 set. 2004. p. 1-12. Disponível em: https://www.ces.uc.pt/lab2004/inscricao/pdfs/grupodiscussao32/Clar_issaJordao.pdf. Acesso em 26 nov. 2020.

_____. English as a foreign language, globalisation and conceptual questioning. **Globalisation, Societies and Education**, v.7 n. 1, p. 95-107, 2009.

LEITE, Priscila de Souza Chisté. Materialismo histórico-dialético e suas relações com a pesquisa participante: contribuições para pesquisas em mestrados profissionais. **Revista Anhanguera**, Goiânia, ano 18. n. 1, p. 52-73, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** São Paulo, Cortez, 2005.

LIMA, Telma Cristiane Sasso. MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Katálysis**, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007.

MAKONI, Sinfree; PENNYCOOK, Alastair. Disinventing and reconstituting languages. In: _____ (ed.). *Disinventing and reconstituting languages*. Clevedon: Multilingual Matters, 2007. p. 1-41.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Trad. Newton Ramos de Oliveira. Campinas: Alínea, 2007.

MARX, Karl. **O Capital**: Livro 1. 2 ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MENDES, Thamiris Christine; BACCON, Ana Lúcia Pereira. Profissão docente: o que é ser professor? In: **Anais do Educere - XII Congresso Nacional de Educação**, PUCPR, Curitiba, 26-29 out. 2015. p. 39786-39803. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17709_7650.pdf. Acesso em: 03 out. 2019.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2 ed. São Paulo: Boitempo editorial, 2008.

MONTE MÓR, Walkyria Maria. Convergência e diversidade no ensino de línguas: Expandindo visões sobre a “diferença”. **Polifonia**, Cuiabá, v. 21, n. 29, p. 234-253, 2014.

_____. Crítica e Letramentos Críticos: Reflexões Preliminares. In: ROCHA, Claudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco (Orgs). **Língua Estrangeira e Formação Cidadã**: por entre Discursos e Práticas. 2 ed. Campinas: Ed Pontes, 2015. p. 31-50.

MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria Glória. A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 23, n. 1, p. 98-106, 2014.

NETO, José Francisco de Melo. Contracapa. In: NETO, José Francisco de Melo (Org.). **Extensão universitária**: diálogos populares. João Pessoa: UFPB, 2002.

NORONHA, Olinda Maria. Pesquisa Participante: repondo questões teórico-metodológicas. In: FAZENDA, Ivani (Org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 153-160.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Talita Castro; MIRANDA, Monike Hyasmin Gomes; OLIVEIRA, Ilitia Ganaê. PARANHOS, Ronés de Deus, GUIMARAES, Simone Sendin Moreira. A Procura pela Licenciatura em Ciências Biológicas na UFG- Onde estão os candidatos a professores? In: **II Encontro Nacional das Licenciaturas e I Seminário Nacional do PIBID**, 2011, Goiânia. Anais do II Encontro Nacional das Licenciaturas e I Seminário Nacional do PIBID. Goiânia: UFG, 2011. v. 1. p. 77-81.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. A identidade do professor de inglês. **APLIEMGE: ensino e pesquisa**, Uberlândia, n. 1, p. 9-17, 1997.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, Cristina Maria Teixeira; CUNHA, Maria Jandyra Cavalcanti (Ed.). **Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: UnB, 2003. p. 53- 84.

PARO, Vitor Henrique. Para o capital, o trabalho do professor é improdutivo. **Pitacos Teóricos**. 2020. Disponível em: <https://www.vitorparo.com.br/30-para-o-capital-o-trabalho-do-professor-e-improdutivo/>. Acesso em: 07 de jun. 2021.

PAULA JÚNIOR, Francisco Vicente. Profissionalidade, Profissionalização, Profissionalismo e Formação Docente. **Scientia**, Sobral, v. 1, n. 1, p. 1-20, 2012.

PAULO NETTO, José. Crise do capital e consequências societárias. **Serviço Social e Sociedade**. São Paulo, n. 111, p. 413-429, 2012.

PENNYCOOK, Alastair. Critical and Alternative Directions in Applied Linguistics. **Australian Review of Applied Linguistics**, Melbourne, v. 33, n. 2, p. 1-16, 2010.

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

_____. English as a language always in translation. **European Journal of English Studies**, London, v. 12, n. 1, p. 33-47, 2008.

PERONI, Vera Maria Vidal. O papel da Educação na construção de uma sociedade democrática: o Sistema Nacional de Educação e a gestão democrática no PNE em debate. In: OGIBA, Sônia Mara M. (Org.). **Garantia do direito à educação monitorando o PNE - Lei nº 13.005/2014**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018. p. 77-89.

PESSOA, Rosane Rocha; FREITAS, Marco Tulio Urzeda. Problematizando o ensino de inglês em contexto bilíngue intercultural. **Revista UFG**, Goiânia, ano XI, n. 7, p. 88-97, 2009.

PESSOA, Rosane Rocha. PINTO, Joana Plaza. De resistências à aprendizagem da língua inglesa. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, v. 52, n.1, p. 31-51, 2013.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil. In: LACOSTE, Yves; RAJAGOPALAN, Kanavillil (Org.). **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 135-159, 2005.

_____. Línguas Nacionais como bandeiras patrióticas, ou a linguística que nos deixou na mão: observando mais de perto o chauvinismo linguístico emergente no Brasil. In: SILVA, Fábio Lopes da; RAJAGOPALAN, Kanavillil (Org.). **A Linguística que nos Faz Falhar**. São Paulo: Parábola, p.11-38, 2004.

_____. Linguistics and the myth of “nativity”: comments on the controversy over “new/non-native Englishes”. **Journal of Pragmatics**, v.27, p.225-231, 1997.

_____. Por uma linguística crítica. **Línguas e Letras**, Cascavel, v. 8, n. 14, p.13-20, 2007.

_____. The Identity of “World English”. In: GONÇALVES, Gláucia Renate; ALMEIDA, Sandra Regina Goulart; PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. RODRIGUES-JUNIOR, Adail Sebastião (Org.). **New Challenges in Language and Literature**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2009. p. 97-08.

_____. The politics of language and the concept of linguistic identity. **CAUCE: Revista de Filología y su Didáctica**, n. 24, p. 17-28, 2001.

RIBEIRO, Darcy. **Sobre o óbvio/ Ensaios insólitos**. 2 ed. Rio de Janeiro, Editora Guanabara, 1986.

RODRIGUES, José dos Santos. **O Moderno Príncipe Industrial: o pensamento pedagógico da confederação nacional da indústria**. 1997. 273 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

RODRIGUES, Luiz Carlos Balga. A Formação do Professor de Língua Estrangeira no Século XXI: entre as antigas pressões e os novos desafios. **SIGNUM: Estudos da Linguagem**, Londrina, v. 19, n. 2, p. 13-34, 2016.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. Apontamentos em pesquisas sobre formação de professores: contribuições para o debate. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 905-924, 2012.

ROSA, Jonathan. FLORES, Nelson. Unsettling race and language: Toward a raciolinguistic perspective. **Language in Society**, n. 46, p. 621-647, 2017.

SÁNCHEZ VÁSQUEZ, Adolfo. **Filosofia da praxis**. Trad. Luiz Fernando Cardoso. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 30 ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SAVIANI, Dermeval. A crise política atual: uma grande farsa. **Avaliação Educacional**. 2016. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2016/04/02/saviani-e-golpe-sim/>. Acesso em 20 de nov. de 2019.

_____. Democracia de fachada no Brasil legitima autoritarismo. Entrevista concedida à **Seção Sindical dos Docentes da UFSM**. Santa Maria, 2020. Disponível em: <https://www.sedufsm.org.br/index.php?secao=noticias&id=6040>. Acesso em: 13 nov. 2020.

_____. **Escola e Democracia**. 42 ed. Campinas: Autores Associados, 2012. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

_____. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Rev. Campinas; São Paulo: Autores Associados, 2011 (Coleção memória da educação).

SEIDLHOFER, Barbara. English as a Lingua Franca. **ELT Journal**, v. 59, n. 4, p. 339-341, 2005.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, 2005.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Profissionalização docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancela; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/346-1.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2021.

SOBRAL, Adail Ubirajara; MARTINS, Maria Waleska Siga Peil. A construção identitária de professores de inglês em cursos livres. **Revista Leia Escola**, Campina Grande, v. 14, n. 1, p. 12-23, 2014.

SOUZA, Carlos Fabiano. Professor de Língua Inglesa em cursos de idiomas: uma análise crítico-reflexiva do exercício docente nesse “locus” de ensino-aprendizagem de le/inglês. **Revista Contexturas**, Belo Horizonte, n. 21, p. 53 - 74, 2013.

STELLA, Paulo Roberto. Palavra. In: BRAIT, Beth (org). **Bakhtin: palavras-chave**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2005. p. 177-190.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

WEBER, Silke. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1125-1154, 2003.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás -
Campus Anápolis
Av. Pedro Ludovico, s/n, Residencial Reny Cury. CEP: 75131-
457
Anápolis-GO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “O trabalho do docente não licenciado em contextos não formais de ensino de inglês: limites e possibilidades”. Meu nome é Luiz Eduardo Krüger Dias, sou o pesquisador responsável e minha área de atuação é Educação Profissional e Tecnológica. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence ao pesquisador responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pelo pesquisador responsável, via e-mail (luiz.krugerd@gmail.com) e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do seguinte contato telefônico: (62) 98593-1230. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás/IFG, pelo telefone (62)3237-1821.

A pesquisa em questão tem como objetivo geral analisar as concepções de profissionalização, profissionalismo e profissionalidade de professores não licenciados em um curso de inglês de extensão universitária de uma instituição de ensino superior particular em Anápolis, Goiás. Além disso, busca-se também entender os delineamentos, as mediações e as contradições que levaram esses profissionais não licenciados a atuar em sala de aula; compreender os percursos sócio-históricos da profissão docente no Brasil; e analisar as mediações e contradições da legislação concernente à formação de professores e à oferta de cursos livres, de extensão e de qualificação profissional.

Ela se justifica pelo reconhecimento da importância compreensão dos elementos socioeconômicos e históricos envolvidos na dinâmica do processo educacional brasileiro. É fato que existem professores que atuam na educação no Brasil sem formação superior em licenciatura plena e muitos deles atuam em contextos não formais de educação. Ouvir esses profissionais, que apesar de não terem tido preparação em

nível acadêmico carregam experiências, práticas e saberes, é extremamente importante. Além disso, é importante destacar que estamos diante de um contexto marcado por processos globais cada vez mais heterogêneos e múltiplos e à educação e ao ensino são apresentados novos desafios para os quais devem dar resposta. E o ensino de línguas, por sua característica própria, é talvez o maior expoente desse panorama. Fica claro que há assimetrias entre a legislação, a política nacional de formação de profissionais da educação em nível superior e a realidade de parte dos sujeitos que estão trabalhando em sala de aula. Esse trabalho pretende ouvir o que esses profissionais têm a dizer e suas contribuições com fins à compreensão, análise e elucidação dessas relações.

Para tanto, será utilizado como metodologia as rodas de conversa, com o objetivo de analisar a atuação profissional dos professores que atuam em sala de aula e não possuem formação superior em licenciatura à partir de suas perspectivas. Nesse processo, serão conduzidos três encontros coletivos sobre as seguintes temáticas: 1) O entendimento do que é ser um professor, e a autopercepção como professor; 2) a concepção de língua (como bem de consumo); e 3) entendimento sobre formação docente superior e planos futuros, que serão gravados por meio de áudio. Os dados serão tratados à luz da dialética. Os resultados obtidos darão subsídios para a criação de um curso de extensão universitária sobre “Letramento Crítico” que você está convidado a participar.

Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo(a). As informações provenientes de sua participação na pesquisa ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa e só serão utilizadas com autorização prévia. Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa. Os benefícios da pesquisa serão de cunho social e para o desenvolvimento científico acerca das questões relacionadas à educação e ensino de línguas. Você não terá que se locomover do seu local de trabalho ou mesmo interromper suas atividades para participar da pesquisa. Também não há necessidade de exceder seu horário de trabalho. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento caso sinta que houve dano físico, moral, intelectual, cultural, ou de qualquer natureza ou caso haja possíveis desconfortos emocionais ou psicossociais como constrangimento, intimidação, angústia, insatisfação, irritação, mal-estar, etc. Sua recusa não acarretará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. O pesquisador se compromete a empregar ações

para evitar e/ou reduzir efeitos e condições adversas que possam causar qualquer dano ao participante. Caso haja possíveis desconfortos decorrentes dos riscos da pesquisa, o pesquisador tomará as devidas providências para garantir que os danos sejam sanados, assim como, garante a indenização pelo dano decorrente da pesquisa, nos termos da lei, pelo próprio pesquisador. A pesquisa não prevê nenhuma despesa ao participante, porém, caso aconteça, você terá direito ao ressarcimento das despesas decorrentes de sua participação na pesquisa, que será realizado diretamente pelo pesquisador.



Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás -
Campus Anápolis
Av. Pedro Ludovico, s/n, Residencial Reny Cury. CEP: 75131-
457
Anápolis-GO

Consentimento da Participação na Pesquisa

Eu,....., inscrito(a) sob o RG/CPF....., abaixo-assinado, concordo em participar do estudo intitulado “O trabalho do docente não licenciado em contextos não formais de ensino de inglês: limites e possibilidades”. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador responsável, Luiz Eduardo Krüger Dias, sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Anápolis, de de

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso do pesquisador responsável

APÊNDICE B – TERMO DE COMPROMISSO

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás -
Campus Anápolis
Av. Pedro Ludovico, s/n, Residencial Reny Cury. CEP: 75131-
457
Anápolis-GO

Termo de Compromisso

Declaro que cumprirei os requisitos da Resolução CNS n.º 466/12 e/ou da Resolução CNS n.º 510/16, bem com suas complementares, como pesquisador(a) responsável e/ou pesquisador participante do projeto intitulado "O trabalho do docente não licenciado em contextos não formais de ensino de inglês: limites e possibilidades".

Comprometo-me a utilizar os materiais e os dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo da pesquisa acima referido e, ainda, a publicar os resultados, sejam eles favoráveis ou não.

Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto, considerando a relevância social da pesquisa, o que garante a igual consideração de todos os interesses envolvidos.

Anápolis, 06 de abril de 2020.

Assinatura do Pesquisador

APÊNDICE C – PRODUTO EDUCACIONAL

Produto Educativo

LETRAMENTOS CRÍTICOS PARA UMA PRÁTICA EDUCATIVA EMANCIPATÓRIA:

uma bússola para profissionais
não licenciados que atuam em
contextos não formais de
ensino de línguas

Luiz Eduardo
Kruger Dias

Daniella de Souza
Bezerra



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
GOIÁS
CAMPUS ANÁPOLIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

PRODUTO EDUCACIONAL:

Letramentos Críticos para uma prática educativa
emancipatória: uma bússola para profissionais não
licenciados que atuam em contextos de ensino
línguas não formais

AUTORIA:

Luiz Eduardo Krüger Dias
Daniella de Souza Bezerra

Imagens:

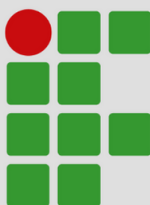
Canva
https://www.canva.com/pt_br/

ANÁPOLIS - GO

2021



PROFEPT



**INSTITUTO
FEDERAL**

Goiás

Câmpus
Anápolis

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

DIAS, Luiz Eduardo Krüger

D541l Letramentos Críticos para uma prática educativa emancipatória: uma bússola para profissionais não licenciados que atuam em contextos não formais de ensino de línguas/Luiz Eduardo Krüger Dias; Daniella de Souza Bezerra - - Anápolis : IFG, 2021.
26 p. : il. color.

Produto Técnico/Tecnológico (Metrado) - IFG -
Câmpus Anápolis, Programa de Pós-Graduação em
Educação Profissional e Tecnológica, 2021.

1. Letramentos Críticos. 2. Formação de professores
3. Língua inglesa. 4. Trabalho docente. I. BEZERRA,
Daniella de Souza. II. Título.

CDD 370.7

Apresentação

Caro(a) professor(a),

Este material é um produto educacional advindo da dissertação de mestrado intitulada "Profissionalismo, profissionalidade e profissionalização de trabalhadores de línguas não licenciados: o caso de um curso de extensão universitária" apresentada no escopo do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Campus Anápolis do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG).

Este material foi pensado para te oferecer elementos iniciais acerca de Letramentos Críticos (LCs) no âmbito de ambientes não formais de ensino de línguas, em especial, da língua inglesa. O objetivo é contribuir para uma prática pedagógica mais significativa e que vá ao encontro de uma educação integral e transformadora.

Esperamos que você possa utilizar esse material como base dos seus estudos em LCs e que possa implementar os conceitos aprendidos na sua prática de sala de aula.

Bons estudos!

Sumário

Formação e Trabalho Docente	06
Profissionalização, Profissionalismo e Profissionalidade	08
Das concepções de língua ao seu ensino	10
A língua enquanto mercadoria e o inglês como negócio	12
Ambientes não formais de ensino de línguas	14
Letramentos Críticos (LCs): uma alternativa?	16
LCs: buscando definições	18
LCs: colonialismo e dominações	19
LCs nas salas de aulas de inglês	21
Considerações Finais	23
Referências	24

Formação e Trabalho Docente



Vamos começar apontando definições sobre o que entendemos por formação de professores e trabalho docente.

A pesquisa que gerou este material focalizou professores de inglês não licenciados atuando em um curso livre da extensão universitária de uma instituição de ensino superior em Anápolis, Goiás. Dessa forma, muitos desses apontamentos partem da constatação que existem professores sem formação específica atuando nos mais diversos níveis e ambientes de ensino no Brasil, e nós queremos entender as especificidades e contradições dessa dinâmica.

O campo de pesquisa sobre a formação de professores no Brasil é relativamente novo (DINIZ-PEREIRA, 2013) e, portanto sofre muitas críticas, que estão relacionadas principalmente às fragilidades metodológicas e aos fundamentos teóricos. Apesar dessas fragilidades, a produção é vasta.

07

É preciso entender que existe a formação inicial (como os cursos de licenciatura ou o magistério) e a formação continuada (pós-graduações, cursos de extensão universitária, treinamentos e aperfeiçoamentos, entre outros). Entendemos que a formação não se esgota na graduação ou no magistério, mas sim dura a vida toda.

A formação docente está, portanto, associada à ideia de que a profissão de professor é específica e dotada de intencionalidade (LIBÂNEO, 2005). Ou seja, o professor deve reunir conhecimentos e saberes para além da simples transmissão de informações ou conteúdos.

Já o trabalho docente é associado ao exercício da profissão. Gama e Terrazan (2012) argumentam que existe certa confusão entre as definições de trabalho docente e formação de professores. O trabalho do professor não está reduzido apenas ao tempo de sala de aula ou preparação de lições. Ações relacionadas à organização do currículo, gestão dos espaços escolares, entre outros, também fazem parte do trabalho docente.

Nós analisamos o trabalho do professor sob a ótica dos conceitos de profissionalização, profissionalismo e profissionalização, como veremos no próximo tópico.

**para refletir...**

- O que faz um(a) professor(a) ser um(a) professor(a)?
- Qual é o trabalho do(a) professor(a)?
- O(A) professor(a) deve necessariamente ter formação superior?

Profissionalização, Profissionalismo e Profissionalidade

O trabalho docente é analisado a partir das categorias de profissionalização, profissionalismo e profissionalidade. Paula Junior (2012) salienta que está justamente na articulação desses conceitos a possibilidade de vislumbrar o professor como parte da solução para os problemas da educação brasileira. Suas definições estão ligadas à ideia de formação inicial e continuada, conhecimento profissional específico, exercício profissional, práxis, ética e as dimensões sociais, políticas e pessoais da docência.

A profissionalização está ligada ao processo formativo, mas mais do que isso, está relacionado à legitimidade da profissão. É entender que a profissão deve ser valorizada como específica. Weber (2003) argumenta que a profissionalização é o que associa uma ocupação como profissão e está associada às imagens e representações e o reconhecimento social daquela atividade.

Já o profissionalismo está ligado ao compromisso desse professor com o projeto pedagógico (PAULA JÚNIOR, 2012). Tem a ver com o desenvolvimento do trabalho docente com dedicação e o afeto. O profissionalismo é sobre os valores éticos e morais da profissão, o domínio da matéria e métodos de ensino e também o respeito à cultura dos alunos.

A profissionalidade, por sua vez, mantém relações dialéticas com a profissionalização e o profissionalismo (AMBROSETTI; ALMEIDA, 2007). Está atrelada à qualidade da prática profissional.

Passa por compreender que a profissão deve ser aperfeiçoada pela e na interações com outros profissionais, na busca pelo aprimoramento do trabalho e pessoal (GORZONI; DAVIS, 2017).

É justamente a noção de profissionalidade que legitima a atuação de profissionais não licenciados. A profissionalidade opõe-se ao amadorismo e ao mercenarismo, em um processo em que o próprio professor constrói a sua profissionalidade.

em resumo...

Profissionalidade

A profissionalidade mantém uma relação dialética com a profissionalização e o profissionalismo e é construída pelos professores de forma progressiva e ao longo de toda a carreira. Essa noção nasce a partir da compreensão da atividade docente como construção social e está ligada ao aperfeiçoamento profissional e pessoal para o bom exercício da profissão.

A ideia de profissionalidade é o que pode trazer legitimidade de sua atividade profissional aos professores não licenciados, uma vez que leva em consideração as dimensões pessoal e subjetiva da prática educativa do professor.

Profissionalização

A profissionalização é a busca, através da formação inicial e continuada, da valorização da profissão de professor como específica. Está associada à posição do professor na sociedade e é imprescindível para a dignidade salarial e autonomia intelectual.

Profissionalismo

O profissionalismo trata-se do compromisso do professor com seu trabalho, o ato de ensinar e o projeto pedagógico. Está ligado ao respeito aos valores éticos e morais do exercício da profissão e da cultura dos alunos. Independe de profissionalização ou profissionalidade.

Das concepções de língua ao seu ensino



Uma vez que tratamos aqui sobre professores de língua da inglesa, nos apoiamos em Bakhtin (1997, e 2006) para entender que a linguagem é essencialmente ideológica e produto de interação. Dessa forma, entendemos que a linguagem não serve somente à comunicação, e é, para além disso, um instrumento político.

Ao dizer que a linguagem não serve somente à comunicação, queremos dizer que ela carrega consigo ideologias, mediações, verdades e mitos próprios da interação social. A língua é complexa e viva. E é também através dela que se questionam as práticas e realidades colocadas, e busca-se mudá-las.

Portanto, o ensino da língua não pode ser reduzido ao ensino de gramática, vocabulário, expressões, pronúncia e outros elementos dentro de uma perspectiva utilitarista da língua. Buscamos um processo pedagógico que entenda a língua como esse instrumento político e extrapole a visão meramente tecnicista do uso da língua. Adotamos o sentido de que a língua pode e deve ser ensinada levando em conta seus aspectos políticos e ideológicos.

O inglês é hoje a língua da globalização (ASSIS-PETERSON; COX, 2007) e Pessoa e Pinto (2013) nos dizem que ele pode reforçar dominações ou abrir novos caminhos de questionamentos.

Queremos trazer esses novos caminhos de questionamento para a prática pedagógica dos espaços não formais de ensino de inglês. Buscamos uma prática pedagógica que vise emponderar os falantes da língua para que possam se posicionar nesse mundo globalizado. Queremos professores capazes de instigar seus alunos a refletirem sobre questões urgentes do nosso tempo e vocalizarem suas percepções através da linguagem, em um processo que pode transformar suas realidades.



para refletir...

- Quais são os desafios que os processos globais têm imposto à educação?
- Por que o inglês é a língua da globalização?
- De que forma a língua pode reforçar dominações?

A Língua enquanto mercadoria e o inglês como negócio

Clarissa Jordão (2009) nos conta que a língua inglesa se tornou uma *commodity*, na medida em que saber inglês gera um processo privilegiado de engajamento, e coloca o seu suposto “proprietário” em uma posição de destaque na sociedade. E, nessa condição, o ensino de línguas fica sujeito à economia de mercado.

Nessa linha, Rajagopalan (2004) diz que o ensino de inglês é um grande negócio no Brasil e na América Latina. Esse ensino, em grande parte, se organiza em grandes sistemas (inter)nacionais de franquias (FREITAS; SOUZA, 2018) que acabam focando em um processo de aprendizagem alinhado a interesses pontuais de mercado que reforçam o caráter tecnicista da língua, ao qual nos opomos.

O inglês enquanto mercadoria que pode ser comprada gera dois problemas principais. Um deles está relacionado à finalidade do tipo de língua que está sendo ensinada. Tem-se um aprendizado que foca em certas habilidades linguísticas para atender demandas específicas do mercado globalizado em detrimento de um processo que, articulado com outros saberes e disciplinas, pode contribuir para a construção da cidadania.

Dessa forma, cria-se um fetichismo em que saber inglês gera necessariamente “cidadãos do mundo”, ou profissionais melhor preparados para o mundo globalizado. Santos (2000) já nos alertava para a não neutralidade e as contradições da globalização.

E, portanto, essa necessidade de saber inglês nada mais é do que um processo de transferência para o trabalhador da responsabilidade de se qualificar para conseguir emprego de acordo com os humores do mercado (ANTUNES; ALVES, 2004).

O outro problema está relacionado ao trabalho dos professores. Se a língua é uma mercadoria, o professor é um trabalhador inserido na lógica capitalista e que está sujeito à subproletarização, precarização e subsunção real do trabalho ao capital (ANTUNES, 2009).

Assim, é comum vermos, principalmente nos ambientes não formais como os cursos livres, professores mal pagos e em condições péssimas de trabalho. Muitas vezes, esses professores são forçados à informalidade e ficam sem a rede de proteção do trabalhador garantida em lei. Além disso, é frequente a interferência das escolas no processo pedagógico, ferindo a autonomia do professor.

Esse trabalho toma a posição de Mészáros (2008) de que o capital é incorrigível e é necessário vislumbrar uma educação para além dele.

para ler...

- ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 335-351, 2004.
- JORDÃO, Clarissa Menezes. English as a foreign language, globalisation and conceptual questioning. **Globalisation, Societies and Education**, v.7 n.1, p. 95 - 107, 2009.
- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2 ed. São Paulo: Boitempo editorial, 2008
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. Línguas Nacionais como bandeiras patrióticas, ou a lingüística que nos deixou na mão: observando mais de perto o chauvinismo lingüístico emergente no Brasil. In: SILVA, F. LOPES da. & K., RAJAGOPALAN.. (Orgs.). **A Lingüística que nos Faz Falhar**. Parábola, 2004.

Ambientes não formais de ensino de línguas



Os ambientes onde o processo educativo acontece são diversos. Para fins de organização, dividimos esses ambiente em três categorias: educação formal, educação não-formal e educação informal.

Libâneo (2005, p. 31) classifica a educação formal como "as instâncias de formação, escolares ou não, onde há objetivos educativos explícitos e uma ação intencional institucionalizada, estruturada, sistemática". Ou seja, a escola é um ambiente formal de educação, já que é um ambiente pensado para a educação com alto grau de sistematização, incluindo respaldo legal.

O mesmo autor traz o conceito de educação informal como os processos que sofrem influência do meio, do ambiente sociocultural e das relações estabelecidas entre o indivíduo e grupos das mais diversas formas, sem a presença de organização ou intencionalidade.

Um bom exemplo são as atividades que são passadas entre gerações, como os filhos que aprendem a cozinhar com os pais ou avós.

E, por fim, temos a educação não-formal, que Gohn (2006) descreve como aquela que é intencional, mas acontece fora dos espaços e tempos convencionais, através de instituição não-escolares. Libâneo (2005) aponta certo grau de sistematização e estruturação. Um museu é um exemplo de espaço não formal de educação.

A pesquisa que originou esse trabalho focou no trabalho de professores em ambientes não formais de ensino de inglês, como os cursos livres. Apesar de terem certo grau de sistematização, como salas de aulas, planejamento de conteúdo, separação de turmas por níveis, esses cursos tratam-se de espaços não formais. Pela grau de estruturação e finalidade, esses espaços buscam "abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais" (GOHN, 2006, p. 29).

Concordamos com Gohn e acreditamos na educação não formal (e informal) como elementos importantes no processo educativo que a educação formal não dá e nem deve dar conta. Para isso, é necessário que a educação não formal não seja ditada pelo mercado, mas sim que vá ao encontro de uma formação integral, humana e transformadora.



na prática...

Classifique esses espaços como formal, não formal ou informal

- Ensino médio;
- Cursinho pré-vestibular;
- Clube de Escoteiros;
- EaD;
- Tutoriais na internet;
- Extensão universitária

Letramentos Críticos (LCs): uma alternativa?



Letramentos Críticos (LCs) são entendidos por nós como uma alternativa ao aprendizado tecnicista da língua inglesa que, como vimos, se tornou uma *commodity* e seu ensino um negócio. Queremos articular uma prática educativa que se apoie na concepção bakhtiniana de língua que diz que fazemos sentido da realidade a partir da linguagem e da correlação de forças entre discursos (FIORIN, 2019).

Dessa maneira, Duboc e Ferraz (2011, p. 22) entendem LCs como “postura diante de um texto com vistas à compreensão dos privilégios e apagamentos nas práticas sociais”. E é justamente isso que buscamos. Queremos que os professores e alunos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa não reforcem ideologias, hegemonias e dominações, mas, a partir da linguagem, questionem essas práticas e ajam para

transformá-las.

Os LCs estão associados ao conceito de ler o mundo. Ferrari (2018) nos diz que é necessário reconhecer em si e no outro as histórias e vivências que fazem parte da dinâmica da sociedade, a fim de evitar conflitos violentos. Passa por um olhar empático de compreensão das histórias que são diferentes, não melhores ou piores que as nossas, não atribuindo a elas um juízo de valor.

Assim, Monte Mór (2014) argumenta que a língua estrangeira tem potencial enorme de desenvolver a percepção e a relação eu-outro. O aprendizado de um idioma estrangeiro é, por excelência, campo apropriado para a realização de LCs.

É necessário entender que, para além da língua da globalização, o inglês é também a língua da dominação, imperialismo e do neoliberalismo (PESSOA; FREITAS, 2009). E, a partir dos LCs, é possível engajar em uma apropriação contra-hegemônica da língua.

para ler...

- DUBOC, Ana Paula; FERRAZ, Daniel Mello. Letramentos críticos e formação de professores de inglês: currículos e perspectivas em expansão. In: JORDÃO, Clarissa Menezes (Org.) **Letramentos e Multiletramentos no Ensino de Línguas e Literaturas**. Dossiê Especial. Revista X, vol.1, 2011. p. 19-32.
- FIORIN, José Luiz. Língua Discurso e Política. **ALEA: Estudos neolatinos**, vol. 11, n. 1, 2009, p. 148-165.
- MONTE MÓR, Walkíria. Crítica e Letramentos Críticos: Reflexões Preliminares. In ROCHA, Claudia Hilsdorf MACIEL, Ruberval Franco (orgs). **Língua Estrangeira e Formação Cidadã: por entre Discursos e Práticas**. 2 ed. Campinas: Ed Pontes, p 31-50, 2015.
- MONTE MÓR, Walkyria Maria. Convergência e diversidade no ensino de línguas: Expandindo visões sobre a "diferença". **Polifonia**, Cuiabá, vol. 21, n. 29, p. 234-253, 2014.
- PESSOA, Rosane Rocha. FREITAS, Marco Tulio Urzeda. Problematizando o ensino de inglês em contexto bilíngue intercultural. **Revista UFG**. Ano XI n. 7. p. 88 - 97. Dez. 2009.

LC: Buscando definições

Entendemos que, se quisermos enxergar nos LCs um caminho alternativo ao inglês como *commodity* e seu ensino como negócio, focalizando uma prática realmente transformadora, devemos definir o que compreendemos como LCs, de tal maneira que sirva de bússola para a nossa prática.

Dessa forma, a fim de elucidação, faremos primeiramente um movimento de compreensão do conceito de letramentos para então chegarmos no aspecto crítico.

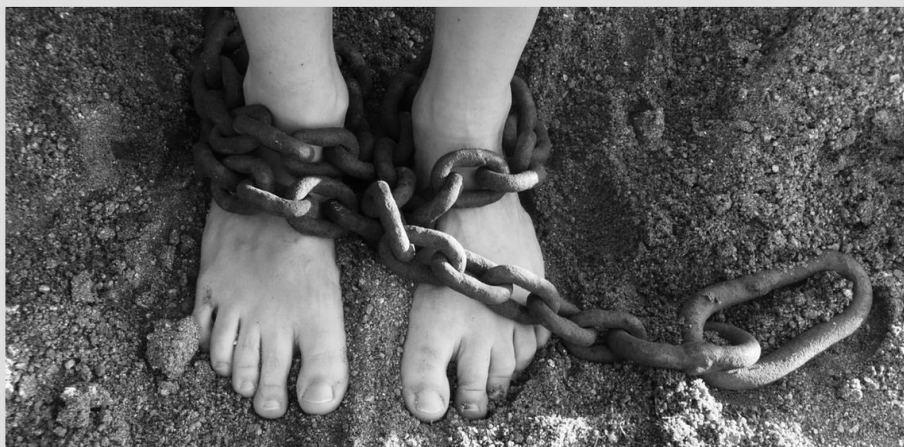
O conceito de letramento é relativamente novo no Brasil, uma vez que começou a aparecer nos anos 80 (ALBUQUERQUE; SANTOS, 2020). E surge a partir do reconhecimento de que o termo alfabetização e as práticas de ler e escrever já não supriam as demandas dos contextos impostos. Dessa forma, o letramento vem para dar conta da compreensão das diversas habilidades necessárias para participar de forma ativa da sociedade.

As mesmas autoras salientam que os LCs, por sua vez, têm enfoque no desenvolvimento da cidadania plena, objetivando a mudança social.

Vemos, então, que os LCs têm em sua gênese o compromisso com a transformação de realidades. Duboc e Ferraz (2011) debatem que trata-se de uma prática comprometida com a "expansão de perspectivas, e que consiste no exercício de construção de sentidos nas dimensões individual, comunitária e global, de forma a relacioná-las e, sobretudo, compreendê-las em suas semelhanças e diferenças" (pp. 22-23).

Assim, os LCs associam a participação ativa na sociedade (que o conceito de letramento objetiva) com a mudança social (trazida pelo seu aspecto crítico).

LCs: colonialismo e dominações



Um dos principais elementos desse trabalho foi pensar em uma prática pedagógica que focasse em questionar dominações e hegemonias. Como já foi visto, o inglês, para além de ser a língua da globalização, é também a língua das relações de poder da dominação, do imperialismo e do neoliberalismo. Queremos identificar, questionar e eventualmente superar essa dinâmica imposta historicamente.

Também vimos que a língua é essencialmente política e carrega discursos consigo. E o inglês carrega, portanto, visões hegemônicas sobre sexualidade, entre outros marcadores sociais da diferença.

Esse elemento aparece aqui por ter sido identificado nas rodas de conversa que geraram os dados analisados nessa pesquisa. Os professores não licenciados, apesar de entenderem

as consequências da configuração do inglês como língua global a partir dos seus aspectos políticos e econômicos, tendem a ignorar as questões coloniais associadas a esse processo.

É vasta a produção que associa a língua inglesa às práticas coloniais e discursos de dominação. Pennycook (2013) afirma que o fato de o inglês estar envolvido na política, na vida educacional, social e econômica de um país está diretamente relacionado ao legado histórico do colonialismo e o ensino de inglês está inevitavelmente ligado a questões de poder.

Trago à discussão também o conceito de *raciolinguistics* que Alim, Rickford e Ball (2016) nos apresentam como o engajamento dos falantes da língua em processos e projetos de identificação. Isto é, a língua reflete identidades e forma nossa ideia sobre raça. É o que legitima, por exemplo, a ideia de que o inglês supostamente "correto" e "ideal" é aquele falado pelo americano branco, heterossexual, e de classe média.

Isso é especialmente importante nesse contexto, já que buscamos superar esses discursos dominantes.

para ler...

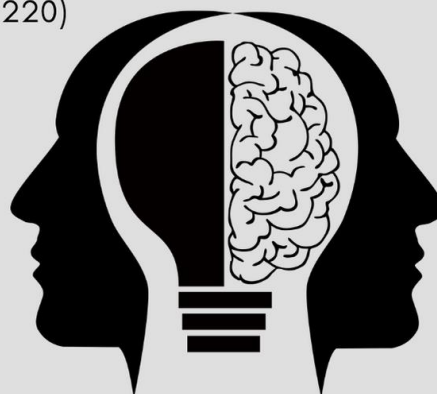
- ALIM Samy H. RICKFORD, John R. BALL, Arnetta F. **Raciolinguistics: how language shapes our ideas about race.** Nova Iorque: Oxford University Press. 2016.
- CARBONIERI, Diviziane. O letramento crítico e as teorias pós-coloniais no ensino das literaturas de língua inglesa. *Polifonia*. Cuiabá, vol.19, n.25, p.111-130, 2012.
- JANK, Hillary. Domination, Access, Diversity and Design: a synthesis for critical literacy education. *Educational Review*, vol. 52, n. 2, p. 175-186, 2000.
- PENNYCOOK, Alastair. **The cultural politics of English as an international language.** New York: Routledge, 2017.
- ROSA, Jonathan. FLORES, Nelson. Unsettling race and language: Toward a raciolinguistic perspective. **Language in Society** n.46, 2017, p. 621-647
- SANTOS, Fabiene de Oliveira. Letramento crítico no ensino de língua inglesa: uma ferramenta de poder emancipatória. **Revista do SÉLL**. Uberaba, vol. 8, n. 2, p. 404-419, 2019.

LCs nas salas de aulas de inglês

É importante salientar que os LCs não são metodologias de ensino nem buscam oferecer modelos pré-estabelecidos da prática docente. Não se tratam de técnicas ou instrumentos, mas têm mais a ver com a orientação da prática pedagógica, devendo permear o processo de organização dos conteúdos e a forma de abordagem.

Dessa forma, Duboc (2015) sugere que um professor que deseja expandir a sua prática pedagógica através dos LCs pode trazer à sala de aula questões como: *O que eu estou fazendo aqui, lendo este texto? De onde o texto fala? Qual realidade é apresentada/construída neste texto? Da perspectiva de quem essa realidade é construída? O que o texto privilegia? O que o texto apaga (deixa de dizer)? O texto responde aos interesses de quem? Se o texto fosse escrito por outro sujeito ou em outro lugar, qual seria a diferença? Porque eu leio esse texto assim? Porque o outro lê esse texto assim?* (p. 220)

Não se trata de abandonar o livro didático, mas sim de problematizar, desconstruir, e ressignificar os elementos nele presentes. É se orientar a partir da contextualização, da heterogeneidade, da subjetividade e da multiplicidade de sentidos.



22

Tomemos como exemplo o(a) professor(a) que vai trabalhar o conteúdo de vocabulário de alimentos e bebidas em inglês. Ele(a) pode trazer uma discussão acerca de onde vêm esses alimentos, quem os produz e de que maneira. Pode questionar quem são seus consumidores e em que espaço este consumo se dá. Pode também problematizar se esses alimentos estão disponíveis e acessíveis a todas as pessoas.

A maneira como isso será operacionalizado não é a função dos LCs, até porque as realidades são cheias de especificidades e apontar um modelo seria incoerente com as premissas desse trabalho. Os LCs devem ser, portanto, um dos elementos estruturantes da prática do professor, visando à transformação dos meios.

**na prática...**

Pense em uma das suas turmas de inglês. Imagine que você deve ensinar vocabulário relacionado a filmes. Pense em maneiras de inserir letramentos críticos nessa prática. Como você pode instigar seus alunos a pensarem criticamente sobre filmes? Onde são produzidos esses filmes? Que mensagens eles trazem? O cinema nacional tem a mesma qualidade de filmes do exterior? Por que isso acontece?

Considerações Finais

Em resumo, o que objetivamos nessas páginas foi contemplar maneiras de ressignificar as práticas pedagógicas de professores não licenciados (e licenciados também) nos ambientes não formais de educação.

Buscamos uma educação que supere o capital e demandas de mercado e sirva de fato a uma formação integral. Apostamos nos letramentos críticos como essa alternativa, entendendo a língua como instrumento político que tem o potencial de abrir novos caminhos de questionamento e transformar realidades impostas.

Queremos questionar dominações, hegemonias e relações de poder através da língua e munir professores e alunos de ferramentas que os permitam apropriar-se dos espaços e ambientes educativos.

É certo que esse manual não tem a pretensão de esgotar as discussões sobre letramentos críticos. É um documento introdutório que busca, através do estudo e da autoformação, levar a reflexões no sentido de auxiliar a superação do capital. Sugere-se uma rede de apoio entre docentes sobre LCs na forma de um grupo de estudo permanente.

Também é oportuno dizer que essa ação isoladamente não é capaz nem aspira ser a solução mágica e definitiva dos problemas da educação brasileira. Deve estar articulada com as lutas de e pelos professores que estão sendo travadas nos ambientes da gestão escolar e nas esferas pública e política.

Seguimos também nós como resistência por uma educação emancipatória, democrática, participativa e pela formação integral dos indivíduos e em busca da cidadania plena.

Referências

ALBUQUERQUE, Vitória Franca. SANTOS, Leandra Inês Seganfredo. Letramento crítico: implicações para a formação inicial de professores de língua inglesa. **Humanidades e Inovação**. Palmas, v.7, n.8, p. 350-363, 2020.

AMBROSETTI, Neusa Banhara. ALMEIDA, Patrícia C. Albieri de. A constituição da profissionalidade docente: tornar-se professora de educação infantil. In: **Anais da 30ª Reunião Anual da Anped**, Grupo de Trabalho 08 - Formação de Professores. Caxambu, 01 - 05 out. 2007. p. 1 - 16. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT08-3027--Int.pdf>. Acesso em 26 nov. 2020.

ALIM Samy H. RICKFORD, John R. BALL, Arnetha F. **Raciolinguistics: how language shapes our ideas about race**. Nova Iorque: Oxford University Press. 2016.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: Ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 2. ed., 10. reimpr. rev. e ampl. São Paulo: Boitempo, 2009.

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 335-351, 2004.

ASSIS-PETERSON, Ana Antônia.; COX, Maria Inês Pagliarini. Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal. **Calidoscópico**, v. 5, n. 1, 2007, p. 5-14.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. In: **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006, p. 261-306

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1986.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A construção do campo de pesquisa sobre formação de professores. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 145 -154, 2013.

Referências

DUBOC, Ana Paula; FERRAZ, Daniel Mello. Letramentos críticos e formação de professores de inglês: currículos e perspectivas em expansão. In: JORDÃO, Clarissa Menezes (Org.) Letramentos e Multiletramentos no Ensino de Línguas e Literaturas. Dossiê Especial. **Revista X**, vol.1, 2011. p. 19-32.

DUBOC, Ana Paula; Letramento crítico nas brechas da sala de aula de línguas estrangeiras. In: TAKAKI, Nara Hikoro. MACIEL, Ruberval Franco (orgs.) **Letramentos em terra de Paulo Freire**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2015, p.209-229.

FERRARI, Luciana. Letramento crítico e formação de professores: uma conversa necessária. **PERcursos Linguísticos**, Vitória, vol. 8, n. 20, p.105-116, 2018.

FREITAS, Luciana Maria Almeida de. SOUZA, Carlos Fabiano. Trabalho docente em cursos livres de idiomas: discurso direto e a voz da hierarquia. **Bakhtiniana**, São Paulo, vol. 13, n. 1, p. 31-51, 2018.

GAMA, Maria Eliza Rosa; TERRAZZAN, Eduardo Adolfo. O trabalho docente: expectativas e interesses da pesquisa educacional nas últimas décadas no Brasil. In: **Anais da 35ª Reunião Anual da Anped**, Grupo de Trabalho 08 - Formação de Professores.. Porto de Galinhas 21-24 out. 2012. p.1-16. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt08-2393_int.pdf. Acesso em: 03 out. 2019.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v.14, n.50, 2006, p. 27-38.

GORZONI, Sílvia de Paula; DAVIS, Claudia. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n.166. p. 1396-1413, 2017.

JORDÃO, Clarissa Menezes. English as a foreign language, globalisation and conceptual questioning. **Globalisation, Societies and Education**, v.7 n.1, p. 95 - 107, 2009.

Referências

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** São Paulo, Cortez, 2005.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** 2 ed. São Paulo: Boitempo editorial, 2008.

MONTE MÓR, Walkyria Maria. Convergência e diversidade no ensino de línguas: Expandindo visões sobre a “diferença”. **Polifonia**, Cuiabá, vol. 21, n. 29, p. 234-253, 2014.

PAULA JÚNIOR. Francisco Vicente. Profissionalidade, Profissionalização, Profissionalismo e Formação Docente. **Scientia**, Sobral v. 1, n. 1, p. 1-20, 2012.

PENNYCOOK, Alastair. **The cultural politics of English as an international language.** New York: Routledge, 2017.

PESSOA, Rosane Rocha. FREITAS, Marco Tulio Urzeda. Problematizando o ensino de inglês em contexto bilíngue intercultural. **Revista UFG**. Ano XI n. 7. p. 88 - 97. Dez. 2009.

PESSOA, Rosane Rocha. PINTO, Joana Plaza. De resistências à aprendizagem da língua inglesa. **Trab. linguist. apl.** vol.52 no.1 Campinas. 2013 .

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Línguas Nacionais como bandeiras patrióticas, ou a lingüística que nos deixou na mão: observando mais de perto o chauvinismo lingüístico emergente no Brasil. In: SILVA, F. LOPES da. & K., RAJAGOPALAN.. (Orgs.). **A Lingüística que nos Faz Falhar.** Parábola, 2004.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal.** 30 ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

WEBER, Silke. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. **Educação e Sociedade.** Campinas, v. 24, n. 85, p. 1125-1154.