UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

Zaira Dantas de Miranda Cavalcanti

ARTICULAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM LETRAS COM HABILITAÇÃO EM LÍNGUA INGLESA DE UNIVERSIDADES DE PERNAMBUCO-PE: UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM

Petrolina – PE
2026

Zaira Dantas de Miranda Cavalcanti

ARTICULAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM LETRAS COM HABILITAÇÃO EM LÍNGUA INGLESA DE UNIVERSIDADES DE PERNAMBUCO-PE: UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, da Escola de Educação e Humanidades, da Universidade Católica de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Ciências da Linguagem.

Orientador(a): Prof. Dr. Antonio Henrique Coutelo de Moraes
Coorientadora: Profa. Dra. Julma Dalva Vilarinho Pereira Borelli

Nome da Linha de Pesquisa: Aquisição, desenvolvimento e distúrbios da linguagem em suas diversas manifestações.

Universidade Católica de Pernambuco
2026

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO

Prof. Dr. Pe. Pe. Carlos Fritzen, S.J. (Reitor)

Prof. Dr. Pe. Delmar Araújo Cardoso, S.J. (Vice-reitor)

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO

Prof. Dr. Juliano Mendonça Domingues da Silva (Pró-reitor)

ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

Prof. Dra. Flávia Tavares da Costa Ramos (Coordenadora geral)

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM

Profa. Dra. Elaine Pereira Daróz (Coordenadora)

Profa. Dra. Nadia Pereira da Silva Gonçalves de Azevedo (Vice-coordenadora)

Ficha Catalográfica

C377a Cavalcanti, Zaira Dantas de Miranda.

Articulação entre a formação inicial e continuada nos cursos de graduação em Letras com habilitação em Língua inglesa de universidades de Pernambuco-PE : uma perspectiva decolonial / Zaira Dantas de Miranda Cavalcanti, 2026.

138 f. : il.

Orientador: Antonio Henrique Coutelo de Moraes.

Coorientador(a): Julma Dalva Vilarinho Pereira Borelli.

Tese (Doutorado) - Universidade Católica de Pernambuco. Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem. Doutorado em Ciências da Linguagem, 2026.

1. Língua inglesa - Estudo e ensino. 2. Decolonialidade. 3. Base Nacional Comum Curricular. 4. Ensino superior. 5. Professores - Formação. I. Título.

CDU 802.0

Luciana Vidal CRB-4/1338

Zaira Dantas de Miranda Cavalcanti

ARTICULAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM LETRAS COM HABILITAÇÃO EM LÍNGUA INGLESA DE UNIVERSIDADES DE PERNAMBUCO-PE: UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL

Esta tese foi julgada adequada para obtenção do Título de Doutora de Ciências da Linguagem. Foi aprovada em sua forma final com alterações indicada pela banca.

Petrolina, 30 de abril de 2026

Documento assinado digitalmente
gov.br
ELAINE PEREIRA DAROZ
Data: 28/05/2026 08:42:16-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Coordenadora do PPGCL

Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente
gov.br
ANTONIO HENRIQUE COUTELO DE MORAES
Data: 27/05/2026 10:14:48-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Antonio Henrique Coutelo de Moraes (Presidente – Orientador – UNICAP)

Documento assinado digitalmente
gov.br
RENATA FONSECA LIMA DA FONTE
Data: 28/05/2026 12:40:09-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Renata Fonseca Lima da Fonte (Examinadora Interna – UNICAP)

Documento assinado digitalmente
gov.br
MARCIO EVARISTO BELTRAO
Data: 27/05/2026 13:27:40-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Marcio Evaristo Beltrão (Examinador Externo – UFMT/SEDUC-MT)

Documento assinado digitalmente
gov.br
EDUARDO ESPINDOLA BRAUD MARTINS
Data: 28/05/2026 12:30:16-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Eduardo Espindola Braud Martins (Examinador Externo – UFU)

Documento assinado digitalmente
gov.br
ALINE FERNANDA VENTURA SAVIO LEITE
Data: 30/04/2026 09:05:58-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Aline Fernanda Ventura Sávio Leite (Examinadora Externa – UFR)

Dedico este trabalho à minha mainha, Eunice Morais de Miranda, professora da educação básica e de lições de vida, com quem aprendi a amar e lutar pela educação, além de absorver princípios e valores essenciais à formação da minha identidade e desenvolvimento de minha cidadania. A cada dia me identifico mais com sua força, fé e garra. Se estivesse, hoje, lúcida, sei que estaria vibrante e grata a Deus por mais esta conquista.

AGRADECIMENTOS

Um dos momentos que tenho almejado desde o início desse processo, por considerá-lo de extrema relevância, é, sem dúvida, expressar minha gratidão. Sempre soube que se eu chegasse até o final da produção, não seria mérito, tão somente, meu. Compreendo que nunca estamos sozinhos em nossas trajetórias como aprendizes, embora não poucas vezes tenha experimentado uma solidão profunda e desesperadora.

Em prioridade, meu ser rende graças a Jesus, meu companheiro fiel em todas as jornadas nessa terra, minha referência maior de ensino, empatia, acolhimento, cuidado e amor ao próximo, embora perceba que muitos têm utilizado a fé cristã para contradizer valiosos e inexoráveis princípios semeados por Ele . Convém agradecer-lhe porque compreendo que toda boa dádiva procede de suas mãos. A Ele sou grata pelo conhecimento, pela força e fé que habita a minha alma, que sei são oriundos de suas mãos, assim como por todos aqueles que, bondosamente, caminharam comigo até aqui, os quais considero presentes e dádivas dos céus, "anjos" enviados por Deus em meu auxílio.

Todavia, são tantos "anjos" os que caminharam junto a mim, que temo esquecer de mencioná-los todos. Por isso, já peço desculpas aos que não forem citados. Acreditem que, por estes, sou, igualmente, muito grata.

Agradeço à minha família, pelo apoio e credibilidade em minha capacidade, quando nem eu mesma vislumbrava essa jornada. Ao esposo amado, em especial, pelo apoio, escuta, torcida, admiração, olhar amoroso e abençoador sobre tudo que me proponho a realizar.

Agradeço imensamente, ao meu Orientador, Professor Dr. Antônio Henrique Coutelo de Moraes, que desde o nosso primeiro contato acreditou nesse estudo e me fez enxergar além do comum. Seu acolhimento, tranquilidade, em todos os momentos de orientação, acendeu uma centelha de confiança em mim e na investigação, além de seu conhecimento e sensibilidade terem aguçado o meu olhar crítico acerca dos processos de ensino - aprendizagem das línguas.

À minha encantadora coorientadora, professora Dra. Julma Dalva Vilarinho Pereira Borelli, a qual, gentilmente, me conduziu com maestria pelos caminhos reflexivos do pensamento decolonial e suas implicações, quando eu o ignorava, além de toda a orientação, paciência e incentivo no construto desse trabalho.

A todos os professores do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM (PPGCL), pelas ricas contribuições por meio das disciplinas ministradas e benfazeja convivência nos momentos de aula e interação extraclasse.

Aos professores da Banca, por contribuírem tanto com meu crescimento por meio de seus olhares e ponderações repletas de conhecimento, competência, profissionalismo e acolhimento.

Ao professor, Dr. Genivaldo do Nascimento, por todo esforço na idealização, busca e organização desse DINTER e por todo incentivo e auxílio dispensados a todos os doutorandos.

Ao professor e parceiro na Universidade de Pernambuco (UPE), Dr. Geam Karlo Gomes, pelo apoio, conversas e orientações acerca desse estudo e, em especial, pela sugestão da temática deste.

Ao professor e parceiro na Universidade de Pernambuco (UPE), Dr. Kléber Ferreira Costa, pelo apoio e orientações no projeto de pesquisa, bem como pela revisão desse trabalho.

À amiga professora, Isolda Alexandrina, agora doutora também, companheira de turma nesse DINTER, pela assistência constante, pelas conversas motivadoras nos momentos de dúvidas, cansaço e desencantos.

Ao professor Francisco Fleck, por suas orientações de leitura e por me apresentar sua bela produção científica pautada na decolonialidade .

À amiga, professora Ma. Joilma Barbosa, pelo incentivo, credibilidade e palavras de fé nos dias maus.

Àqueles colegas do Colegiado de Letras e de outros Colegiados da UPE- Petrolina, que me reservaram palavras de incentivo, credibilidade, apoio e empatia nos dias difíceis.

Aos companheiros de turma deste DINTER, por todo o incentivo e parceria nessa caminhada.

Aos prezados amigos e irmãos de fé, os quais tem dedicado parte de seu tempo para interceder por mim mediante suas orações. A oração pelo outro nos torna mais humanos e menos egoístas. É ato de amor e empatia.

MIRANDA - CAVALCANTI, Zaira Dantas de. **Articulação entre a formação inicial e continuada nos cursos de graduação em Letras com habilitação em Língua inglesa de universidades de Pernambuco – PE:** uma perspectiva decolonial. 2025. 138f. Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem). Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem, Universidade Católica de Pernambuco. Recife, 2025.

RESUMO

Dada a difusão da Língua inglesa no mundo e seu *status* de Língua franca, o processo de aquisição deste idioma por meio do ensino na educação básica do Brasil tem sido foco de discussões e questionamentos, como aponta a literatura acerca da temática exposta neste estudo, visto que desafios se instauram no intuito de atender às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Diante disso, inclinamos o olhar para a resolução número 02, de 20 de dezembro de 2019, a qual define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e institui a base nacional comum para a formação inicial de professores da educação básica (BNC- formação). Nesta, em seu capítulo II, tratando dos fundamentos e da política da formação docente, aponta como princípio em seu artigo 6º, sobre a Política de Formação de Professores para a Educação Básica, em consonância com os marcos regulatórios, em especial com a BNCC, a articulação entre a formação inicial e a formação continuada (inciso VII). Compreendendo que esta articulação pode favorecer o processo ensino - aprendizagem do idioma em foco, o presente estudo teve o objetivo de investigar a existência de articulação entre a formação inicial e formação continuada nos cursos de Letras com habilitação em Língua inglesa em cinco universidades de Pernambucano (PE) e de que maneira elas ocorrem. Trata-se de uma pesquisa exploratória, documental, de cunho qualitativo e descritivo, a qual analisou os Projetos Políticos Pedagógicos (PPCs) das universidades envolvidas. Os alicerces teóricos foram fundamentados em pressupostos e considerações de autores que sinalizam a relevância de discutir a formação inicial e continuada de professores (Pimenta 2000,2014,2021; Tardif 2014, dentre outros), a pertinência da perspectiva decolonial nos estudos linguísticos (Pennycook 2001,2021; Grosfoguel, 2016; Maldonado-Torres 2009, ,entre outros, e do aperfeiçoamento de práticas e resultas da ação reflexiva na ação pedagógica (Pimenta (1996); Pessoa (2019); Borelli (2018), etc. Os resultados apontam para uma escassez de ações desenvolvidas nas universidades de PE, que contemplem a articulação da formação inicial e continuada e a demanda por atividades, estudos e discussões que favoreçam a promoção desse diálogo numa perspectiva decolonial. Ademais, foi possível verificar a presença da temática alusiva à colonialidade e decolonialidade em, apenas, um dos projetos pedagógicos dos cursos (PPCs). Esperamos que este estudo aponte caminhos de aprimoramento da formação inicial e continuada e contribua com as discussões na área da Linguística Aplicada acerca do ensino do idioma inglês.

PALAVRAS - CHAVE: Ensino de Língua inglesa. Decolonialidade. Resolução BNC/CP 02/2019. Formação inicial e continuada.

RESUMEN

Dado el uso generalizado del idioma inglés en el mundo y su estatus de lengua franca, el proceso de adquisición de este idioma a través de enseñanza en la educación básica en Brasil ha sido objeto de debates y preguntas, como se señala en la literatura sobre el tema presentada en este estudio, ya que surgen desafíos para cumplir con las directrices de la Base Curricular Nacional Común (BNCC). Por lo tanto, dirigimos a la Resolución de número 02 del 20 de diciembre de 2019, que define las directrices curriculares nacionales para la formación inicial de docentes de educación básica y establece la base común nacional para la formación inicial de docentes de educación básica (formación BNC). En su capítulo II, que trata sobre los fundamentos y política de formación docente, señala como principio en su Artículo 6, sobre Política de Formación Docente para la Educación Básica, de acuerdo con los marcos normativos, especialmente en la BNCC que propone articulación entre formación inicial y formación continua (punto VII). Partiendo de la base de que esta articulación puede favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma en cuestión, el presente estudio tiene como objetivo investigar la existencia de articulación entre formación inicial y continua en los programas de grado de lengua inglesa en cinco universidades de Pernambuco (PE) y cómo se produce dicha articulación. Este es un estudio exploratorio, documental, cualitativo y descriptivo que analizaron los Proyectos Político-Pedagógicos (PPC) de las universidades participantes. Los fundamentos teóricos se basaron en supuestos y consideraciones de autores que resaltan la relevancia de debatir la formación inicial y continua del profesorado (Pimenta 2000, 2014, 2021; Tardif 2014, entre otros), la pertinencia de perspectiva decolonial en estudios lingüísticos (Pennycook 2001, 2021; Grosfoguel, 2016; Maldonado-Torres 2009, entre otros) y la mejora de prácticas y resultados de la acción reflexiva en la acción pedagógica (Pimenta (1996); Pessoa (2019); Borelli (2018), etc.). Los resultados señalan una escasez de acciones desarrolladas en universidades de Pernambuco que contemplen la articulación entre formación inicial y continua, así como la demanda de actividades, estudios y debates que favorezcan la promoción de este diálogo desde una perspectiva decolonial. Además, se pudo verificar que el tema de la colonialidad y la descolonialidad solo está presente en uno de los proyectos pedagógicos de los cursos (PPC). Esperamos que este estudio aporte ideas para mejorar la formación inicial y continua del profesorado y contribuya a los debates en el campo de lingüística aplicada sobre la enseñanza del inglés.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza del idioma inglés. Decolonialidad. Resolución BNC/CP 02/2019. Formación inicial y continua del profesorado.

ABSTRACT

Given the widespread use of the English language in the world and its status as a lingua franca, the process of acquiring this language through teaching in basic education in Brazil has been the focus of discussions and questions, as pointed out in the literature on the subject presented in this study, since challenges arise in order to meet the guidelines of the National Common Curriculum Base (BNCC). In view of this, we turn our attention to resolution number 02 of December 20, 2019, which defines the national curriculum guidelines for the initial training of teachers for basic education and establishes the national common base for the initial training of teachers for basic education (BNC-training). In its chapter II, dealing with the foundations and policy of teacher training, it points out as a principle in its article 6, on the Policy for Teacher Training for Basic Education, in line with the regulatory frameworks, especially with the BNCC, the articulation between initial training and continuing education (item VII). Understanding that this articulation can favor the teaching-learning process of the language in focus, the present study aimed to investigate the existence of articulation between initial and continuing education in English Language degree programs at five universities in Pernambuco (PE) and how they occur. This is an exploratory, documentary, qualitative, and descriptive study which analyzed the Political Pedagogical Projects (PPCs) of the universities. The theoretical foundations were based on assumptions and considerations from authors who highlight the relevance of discussing initial and continuing teacher education (Pimenta 2000, 2014, 2021; Tardif 2014, among others), the pertinence of the decolonial perspective in linguistic studies (Pennycook 2001, 2021; Grosfoguel, 2016; Maldonado-Torres 2009, among others), and the improvement of practices and results of reflective action in pedagogical action (Pimenta (1996); Pessoa (2019); Borelli (2018), etc.). The results point to a scarcity of actions developed in universities in Pernambuco that contemplate the articulation of initial and continuing education and the demand for activities, studies, and discussions that favor the promotion of this dialogue from a decolonial perspective. Furthermore, it was possible to verify the presence of the theme alluding to coloniality and Decoloniality is present in only one of the pedagogical projects of the courses (PPCs). We hope that this study will point to ways to improve initial and continuing teacher training and contribute to discussions in the field of Applied Linguistics regarding the teaching of the English language.

KEYWORDS: English language teaching. Decoloniality. BNC/CP Resolution 02/2019. Initial and continuing teacher training.

QUADROS

Quadro 1: Recorte da Resolução 05/2024…….. 100
Quadro 2: Cursos, Carga Horária e Objetivo Geral.....106
Quadro 3: Ementa (UFPE) ……..…….....120
Quadro 4: Projeto de Extensão (UFAPE).....123

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação brasileira de normas técnicas
FATI	Faculdade Aberta à Terceira Idade
IES	Instituição de ensino superior
LAC	linguística Aplicada Crítica
LI	Língua Inglesa
LE	Língua estrangeira
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFAPE	Universidade Federal do Agreste de Pernambuco
UNICAP	Universidade Católica de Pernambuco
UPE	Universidade de Pernambuco

SUMÁRIO

PRÓLOGO **10**
1 INTRODUÇÃO **17**
2 OS ESTUDOS LINGUÍSTICOS E O PENSAMENTO DECOLONIAL: REFLEXÕES E DESAFIOS EPISTEMOLÓGICOS DA PRÁXIS DA LINGUÍSTICA APLICADA E DO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA **22**
2.1 Pensamento Colonial e Decolonial: a visão de decolonialidade na educação linguística 33
2.2 A decolonialidade no ensino da LI .....
3 A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA: A IMPLICAÇÃO DE UM OLHAR DECOLONIAL **42**
3.1 A Formação inicial, sua história e possíveis desdobramentos sob o olhar decolonial .42
3.1.1 A desvalorização da prática 44
3.1.2 A esperança do pensamento decolonial na formação de professores 53
3.1.3 Traços coloniais na formação linguística 59
3.2 Formação Continuada: uma possibilidade de articulação numa perspectiva decolonial 64
4 A RELAÇÃO ESCOLA-UNIVERSIDADE: ATO DECOLONIAL E IMPLICAÇÕES DECOLONIAIS **72**
4.1 O Desafio Decolonial da Articulação Universidade-Escola……72
4.2 Experiências Decoloniais Exitosas no diálogo universidade/escola ... ……..81
5 METODOLOGIA **92**
5.1 Tipologia da pesquisa: natureza, abordagem e procedimento 92
5.2 Contexto da Pesquisa 95
5.2.1 Instrumentos da pesquisa: 95
5.2.2 Coleta de dados: 95
5.3 Análise dos dados: 96
5.4 A Resolução 02/2019 da BNC- Formação 97
5.4.1 Desenho e Interpretação da Resolução 98
6 DISCUSSÃO E ANÁLISE DE DADOS **103**
6.1 Análise de PPCs dos Cursos de Letras 103
6.1.1 Descrição dos PPCs 104
6.1.2 A articulação da formação inicial e formação continuada nos PPCs dos cursos 1144
6.1.3 A presença da decolonialidade nos PPCs dos cursos 121
CONSIDERAÇÕES FINAIS **126**
REFERÊNCIAS **129**
APÊNDICES……..……..135

PRÓLOGO

> *"Não é, porém, a esperança de um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero" (Freire, 1968).*

Resisti por um tempo à ideia de produzir esta seção, sugerida pela banca de qualificação, por imaginar que muito me custaria olhar um pouco para minhas pegadas nessa trajetória educacional de quase cinco décadas. Entretanto, reconheço a importância desse ato, por compreender que além de situar o leitor, esse mergulho no passado, que se revela, totalmente, entranhado e vinculado ao presente, favorecerá a minha própria compreensão da relação da profissional que fui, estou sendo e pretendo ser a partir desse estudo.

Não sou portadora de uma boa memória, mas lembro que minha mãe percebendo minha disposição em ajudar outras crianças com suas tarefas escolares, arquitetou minha primeira atuação como 'professora mirim", por meio do convite à algumas vizinhas para trazerem seus filhos à nossa casa em períodos vespertinos para que eu as ajudasse com as conhecidas "tarefinhas de casa". Em troca, elas lhe pagavam algum dinheiro com o qual minha sábia genitora supria algumas das necessidades materiais de nossa família.

Hoje, imagino que, talvez, ela gostaria de desenvolver essa função em meu lugar, visto que nos contava que, antes de unir-se a meu pai, havia sido, por um tempo, uma "professora leiga" em áreas afastadas da cidade, locais onde não havia professores graduados, com a finalidade de manter-se, financeiramente, já que perdera os pais na infância. Todavia, não obtivera, na sociedade de então, a permissão do cônjuge para dar continuidade à essa tão nobre função. Precisava dedicar-se integralmente às suas atividades domésticas e maternais.

Diante disso, mesmo sendo uma criança, lembro que fui me encantando pela possibilidade de ser um instrumento facilitador e descomplicador da aquisição de saberes, e, em especial, esmerava-me quando se tratava de alfabetizar, ou seja, quando percebia a viabilidade de influenciar, de modo positivo, algumas daquelas crianças no processo de aquisição da leitura.

Em decorrência dessa experiência, quando atingi a adolescência, minha mãe idealizou uma escola para mim na pequena garagem da nossa casa, que funcionava tão

somente um período, para que eu estudasse no outro turno. Naquela circunstância, eu havia iniciado o curso profissionalizante magistério em outra cidade e, apesar do cansaço, prazer, alegria e sentimento de realização eram meus companheiros diários, embora eu não tivesse retorno financeiro, já que muitos pais não conseguiam pagar as mensalidades. Isso, levou "Dona Eunice" a buscar um emprego para mim em uma escola renomada da rede privada, alegando que se eu não fazia as devidas cobranças aos pais, não valorizava o dinheiro, nunca teria o meu próprio sustento, nem seria bem sucedida como empreendedora, já que eu não abria mão dos meus pequeninos alunos inadimplentes, alegando sempre que se eles estavam ali, numa idade em que a maioria das crianças não tinham ainda o direito de frequentarem a escola, mereciam, sim, aprender.

Foi nesse contexto, que a sua decisão de fechar aquele espaço me trouxe grande desalento, mas carrego em minha alma memórias inextinguíveis de seus sorrisos de alegria, canções, brincadeiras, além daquele fardamento, com nome da escola e figura representativa, pintados à mão por mim, belas lembranças que marcaram essa introdutória fase da minha carreira.

Por conseguinte, aos 16 anos iniciei um novo ciclo na maior e mais conhecida escola da rede privada de nossa pequena cidade, tornando-me uma alfabetizadora apaixonada pelo processo de letramento daquelas crianças. Poucos anos depois, aprovada num concurso do Estado de Pernambuco (PE), migrei para a rede pública de educação, onde experimentei brotar em meu ser uma inquietação e angústia pela percepção de dissemelhanças, discrepâncias entre os dois espaços educacionais, que, para mim, evidenciavam um certo descaso para com a necessidade de aprendizagem daquelas crianças, que eu considerava tão capazes quanto aquelas da rede privada.

Isso me impulsionava a desenvolver atividades diferenciadas daquelas prescritas e comumente desenvolvidas naquele espaço, embora sempre tivesse o desprazer de ouvir discursos repletos de estigmas que, tanto condenavam aqueles aprendizes, quanto reforçavam a demonização da educação pública. Porém, recentemente, para meu consolo e alegria, reencontrei uma ex-aluna de uma das turmas da alfabetização, hoje uma jovem senhora, a qual extremamente emocionada me abraçou agradecendo por contribuir com seu processo de letramento, quando ela, e sua própria família havia desistido de acreditar nisso.

No mesmo ano em que adentrei à educação pública, fui aprovada no vestibular da Universidade Católica de Pernambuco para o curso de Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Língua Inglesa, o que, naturalmente, me induziu à experimentar, na mesma

escola, após a conclusão da graduação, a docência no ensino fundamental e ensino médio. Nessa fase, comecei a vivenciar e presenciar uma nova angústia: a do professor de língua estrangeira, que precisa ensinar uma língua que ele ainda não consegue utilizar. Como ensinar um idioma que não aprendi na escola e tão pouco na universidade, no curso de formação de professores?

Mesmo convivendo com profissionais que encaravam o ensino de LE com descaso ao ponto de não se incomodarem com a existência e atuação de professores "postiços", os quais Siqueira (2011), discorrendo sobre três tipos de professores no contexto do fracasso escolar no ensino de Inglês, aponta como sendo aquele que não conhece a língua, mas fora designado para essa função a fim de completar a sua carga horária, muitas vezes sob o argumento e entendimento de que a referida disciplina não requer muito conhecimento devido a sua pouca importância.

Em decorrência disso, busquei, sem sucesso, um curso gratuito de línguas promovido por um Núcleo de Línguas da rede estadual de ensino em outra cidade, cujas vagas já haviam esgotado. Pleiteei, então, uma vaga num prestigiado curso da rede privada da região que, à época, oferecera uma bolsa parcial para professores da rede pública, algo que além de conhecimento, foi-me favorável pela oportunidade de observar algumas técnicas de ensino utilizadas por admiráveis professores e instrutores de ensino, com os quais pude ampliar o conhecimento da Língua inglesa para aperfeiçoamento da minha prática.

Com tristeza, lembro que nessa etapa, igualmente, o meu esforço e dedicação geravam falas desanimadoras de outros profissionais que desacreditavam da possibilidade de sucesso de ensino desse idioma na rede pública, apontando a incapacidade dos estudantes, crença que, assustadoramente, constato perdurar após tantas décadas, por meio dos relatos de meus estagiários acerca de falas de profissionais que tentam desanimá-los e até dissuadi-los da decisão de tornarem-se educadores.

Todavia, esses discursos me causavam um efeito reverso, sendo que meu prazer e busca por caminhos favorecedores não arrefeceram e se tornaram meu combustível na busca de transformação de realidades de modo que jamais cessei de "esperançar" (Freire, 1992). Afinal, eu era egressa da educação pública e nela acreditava. Aqueles comentários negativos acerca do desmerecimento dos alunos, da desvalorização salarial e da minha ingenuidade tinham o poder de ferir a minha alma, mas não tinham o poder de me desanimar, ou paralisar: "Você só é tão dedicada, porque está no início do processo, com o tempo vai cansar e desistir desses meninos".

Sendo assim, permaneci na educação básica por trinta e três anos e, por efeito de mudanças de endereço, tive a oportunidade de percorrer cinco escolas em cidades diferentes do Estado de Pernambuco. No entanto, no meio dessa trajetória, enfrentei entraves em minha saúde vocal, o que, após período de tratamento para reduzir ou extirpar os nódulos, resultou na minha readaptação definitiva de função, passando a desenvolver outras funções no ambiente escolar, tais como: gestão, coordenação de biblioteca e coordenação de central de tecnologia.

Não obstante, embora eu não tivesse perda salarial no exercício dessas funções, não consegui vivenciá-las com a mesma satisfação e prazer de outrora, ainda que me esforçasse por isso. Destarte, após alguns anos, resolvi buscar um tratamento fonoaudiológico e otorrinolaringológico fora da assistência médica pública do Estado, no qual fui bem-sucedida. Assim, de posse de laudos que comprovaram a cura, busquei a junta médica na capital e, conquanto tenha sido desacreditada e destratada por esta, recebi a documentação oficial que reverteria a situação, voltando a desenvolver minhas funções como professora da educação básica, fato que causou estranheza e espanto na comunidade escolar por ser inusitado um professor readaptado desejar o retorno à sala de aula, assim como sem precedentes em Pernambuco. A mim, porém, aquela decisão proporcionou forte emoção e satisfação.

Por sentir-me sempre realizada com minha atuação na educação básica, nunca desejei fazer um curso de mestrado, já que minha compreensão limitada afirmava que este seria indicado apenas para aqueles professores que desejavam lecionar na academia e eu não me sentia capaz para tanto. No entanto, em 2008, quando já morava no Vale do São Francisco, sertão de Pernambuco, fui informada acerca de um processo seletivo simplificado para professor substituto na Universidade de Pernambuco e, para minha surpresa, seria possível participar de posse de um curso de especialização.

Foi desse modo, então, que adentrei ao Curso de Letras como professora substituta. Após dois anos, tive a oportunidade de participar do concurso para professor efetivo e, mais uma vez, foi possível se inscrever apenas com a titulação de especialista, visto que, à priori, a vaga fora ofertada para mestre. Porém, diante da ausência de inscritos (à época, era reduzido o número de mestres em Letras na região e não havia ainda nenhum programa de pós-graduação), o edital foi refeito disponibilizando a vaga para especialista. Sendo aprovada nesse pleito, passei a compor o quadro efetivo dessa instituição de ensino superior.

Desde o início dessa atuação na docência universitária, sentia-me exultante pelo privilégio de participar da formação daqueles que seriam, em alguns anos, meus colegas e estariam espalhados nos espaços educacionais da vasta região do Vale do São Francisco. Todavia, conciliar minhas atividades pedagógicas da educação básica com as demandas da universidade, além do tempo dedicado a um curso de inglês, onde eu estudara, mas havia me tornado professora, foi desafiador, o que provocou a minha solicitação de desligamento deste.

A prática pedagógica na academia diferenciava-se de todas que já experimentara, haja vista a necessidade de envolvimento com os três eixos que sustentam o ensino universitário (ensino, extensão e pesquisa). Em relação ao ensino, não senti grandes dificuldades, ainda que, mais uma vez, precisei lidar com críticas relacionadas a minha postura, já que eu costumava conversar bastante com meus estudantes e utilizar, em sala de aula, técnicas que, para mim, facilitavam a interação e, especialmente, a prática oral da língua inglesa.

Houve quem estranhou a minha prática por compreender que nos cabe supervalorizar a gramática e argumentar que "se os alunos não dominarem toda a gramática da LI, jamais conseguirão utilizá-la na oralidade e serem professores". Comentários que refletiam uma prática pedagógica retrógrada e posturas que refletiam certo desdém à origens raciais e opções sexuais me incomodavam, embora eu ainda não tivesse nenhum conhecimento acerca do espírito colonial que nos cerca e, muito menos, da necessidade de combatê-lo por meio de atitudes decoloniais (Maldonado-Torres, 2018).

Participar da formação dos professores de Línguas, entretanto, e acompanhá-los nas práticas de estágio, em especial, tem me proporcionado um prazer inenarrável, sobretudo, pelos comentários elogiosos que escolas e professores receptores tecem acerca destes. Recentemente, inclusive, tenho experimentado a satisfação de reencontrar diversos egressos atuando como docentes efetivos na rede pública de ensino de nossa região, o que atesta o nosso trabalho, a despeito do descrédito de quem quer que seja.

O Eixo extensão me encanta e conquista até os dias atuais pela possibilidade de interação com a sociedade. Foi por meio dele que planejei e executei, com meus estudantes de Letras, um curso de inglês para professores da rede pública, o qual, mais tarde, tornou-se o meu objeto de pesquisa no curso de Mestrado. Na atualidade, tenho atuado em um programa de extensão intitulado Faculdade Aberta à Terceira Idade (FATI), por meio do qual oferecemos cursos de diversas áreas à pessoas com mais de 50

anos e nele tenho o privilégio de, juntamente com estudantes extensionistas, conviver com pessoas idosas, oferecendo um pouco do conhecimento na LI. Experiência riquíssima que nos torna, ao mesmo tempo, aprendizes desse público tão ilustre e diferenciado.

No entanto, com pesar, admito que o eixo pesquisa sempre me causou assombro e certa repulsão, visto que nunca me senti intelectual o suficiente para a investigação e produção escrita. No tempo em que fui estudante do curso de Letras, em Recife, há cerca de 40 anos, creio que não experimentei a prerrogativa de um trabalho de conclusão de curso (TCC). Doze anos depois, na especialização em Psicopedagogia fui desafiada a produzir meu TCC e o fiz com bastante dificuldade. Sendo assim, na universidade, costumava fugir da pesquisa, da escrita de artigos e sempre tive ínfima participação nas produções científicas e percebo que, além disso, uma das razões para essa fuga tem sido o modo como a maioria dos pesquisadores se portam no ambiente acadêmico.

Há muitos anos tenho observado uma busca acelerada pela produção, que tem provocado um descaso com o ensino, a presunção de que esses são superiores aos educadores que pouco produzem e uma desenfreada guerra de egos nos ambientes acadêmicos. Dia após dia, olhares, gestos, discursos confirmavam tamanho menoscabo ao ponto de provocar em mim o mínimo de interesse por esse território.

O curso de Mestrado em Educação, em 2015, brindou-me com leituras impactantes que apontavam para a relevância de uma educação interdisciplinar capaz de fugir do modelo linear e compartimentado sustentado na sociedade e capaz de afetar, sensibilizar nos processos formativos, intentando superar nossos paradigmas por meio do modo educar "fascinante e comovente" indicado por Freire (1996) na tentativa de manter uma postura sensível que possibilite a busca de soluções a questões essenciais, como a luta por um ideal integrador e não-excludente. Desse modo, leituras em Freire (1992; 1996), Schön (2000), Morin (2000), Nóvoa (1992), dentre outros, aguçaram o meu desejo de refletir sobre minha prática e aprimorá-la a fim de melhor contribuir com o ensino de Línguas por meio da Formação de professores.

A ideia de fracasso ou impotência para a pesquisa foi arrefecida pelas conversas com meu orientador, que, constantemente, me lembrava que minhas inquietações eram fruto de uma mente pesquisadora e que eu estava, sim, seguindo o trilho da pesquisa. Argumentos que levo comigo para as orientações de TCC dos meus orientandos do curso de Letras. À despeito do seu incentivo, ainda me sinto bem desestimulada nesse campo e confesso minha limitação, além de meu temor em me tornar uma pessoa isolada,

preconceituosa e distante do que sempre me fez tanto bem: a sala de aula. Talvez esse seja um dos motivos pelo qual jamais desejei chegar ao doutorado. Outro grande motivo, no passado, seria a distância da cidade que moro com minha família no sertão de PE para as cidades onde o referido curso costumava ser ofertado.

Por fim, o curso de doutorado na área de Letras chegou à nossa região por meio de uma parceria entre a Universidade Católica (UNICAP) e a Universidade de Pernambuco (UPE), visando favorecer os docentes desta última. À princípio, não manifestei interesse por conta do delicado momento que vivencio com o cuidado de meus pais idosos. No entanto, no apagar das luzes, fui convencida por alguns colegas a fazer a inscrição. Dentre as relevantes leituras e estudos na área das Ciências da Linguagem, senti-me afetada e encantada pelo pensamento decolonial, apresentado a mim por meu orientador, assim como pela coorientadora.

Ao longo desses anos de curso, embora tenha enfrentado diversos entraves, incluindo o exercício da docência (o contrato não nos permite o afastamento das atividades), saúde física e mental fragilizadas, luto, diagnóstico de TDAH, recebido dias antes de finalizar a tese, enquanto escrevo esse prólogo, consigo enxergar, esperançosamente, o saldo positivo dessa experiência: vislumbrar possibilidades de uma atuação decolonial que favoreça a formação de professores e o ensino de Línguas, sem medo de confrontar colonialidades, mas, concomitantemente, temer tornar-me dona da verdade, insensível e alheia às diversidades epistêmicas de modo a colonizar a decolonialidade.

Dito isto, que jamais me falte a sensibilidade como matriz geradora da compreensão da condição humana e das possibilidades de luta para transformar realidades!

1 INTRODUÇÃO

Não é ilusório afirmar que a contemporaneidade tem sido influenciada pela universalidade da difusão da Língua Inglesa (doravante LI). Mesmo não sendo a língua da maioria dos países, tornou-se a língua do poder em variados setores. É a língua sem fronteira que está presente na metade dos 10.000 jornais do mundo, em mais de 80% dos trabalhos científicos e no jargão de inúmeras profissões como informática, economia e publicidade, como destacam Paiva (2010) e Lima *et al.* (2021). Trata-se da possibilidade de acesso ao mundo dos discursos a fim de que o indivíduo compreenda e interaja por meio do seu uso.

Afinal, a utilização do inglês tem sido um dos meios mais rápidos de inclusão e ascensão social e seu estudo tornou-se um fenômeno mundial, já que há uma crescente demanda para sua aquisição no mundo inteiro, por ter se tornado a "língua franca", ou seja, língua que um grupo multilíngue de pessoas, intencionalmente, adotou a fim de que seja possível a comunicação entre grupos ou membros de grupos linguisticamente distintos para o comércio internacional e outras interações. É a principal língua estrangeira estudada em países do primeiro mundo, sendo o interesse de vários países em promover o ensino do idioma uma maneira de obter acesso à ciência, tecnologia, ao comércio e turismo internacional. Assim, a questão do ensino de inglês como língua estrangeira (LE) tem sido foco de pesquisas já que traz em si implicações sociais e políticas.

Todavia, múltiplos são os desafios da universalização dessa língua, haja vista os comuns entraves à sua aquisição. No Brasil, sua presença é obrigatória no currículo escolar a partir do 6º ano, como declara a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996. Apesar dessa obrigatoriedade, percebe-se que a competência linguística para fins práticos que caracteriza qualquer letramento não se estabelece, pois segundo Soares (2004), os indivíduos letrados numa língua deverão estar aptos a integrar e atuar nas diferentes atividades sociais, podendo, então, estabelecer interação com o outro. A literatura especializada sinaliza que a aquisição da LI, tão requerida nos dias atuais, não se concretiza por meio da escola e mesmo ancoradas por lei, as políticas públicas educacionais não favorecem esse letramento, sobretudo, no que diz respeito aos investimentos no âmbito didático-pedagógico.

Em vista disso, o domínio e necessidade da aprendizagem da LI no circuito nacional gera um desafio aos professores da língua, que, por vezes, mesmo conscientes da relevância dessa competência linguística na atualidade, em alguns contextos, não se enxergam capacitados para fazerem parte desse processo de aquisição de uma segunda língua, haja vista a sua falta de domínio de aspectos linguísticos, quer na habilidade oral ou na escrita, destacando aqui a região do Vale do São Francisco, Pernambuco (Cavalcanti *et al.*, 2018). Isto, portanto, nos remonta, além de a outros fatores, à uma fragilidade da base pedagógica adquirida na formação desses profissionais, bem como à uma lacuna na formação continuada.

Perante o exposto, a presente tese, que tem por tema: Articulação entre a formação inicial e continuada nos cursos de graduação em letras com habilitação em Língua inglesa de universidades de Pernambuco (PE): uma perspectiva decolonial busca trazer contribuições às reflexões na área da linguística aplicada acerca do ensino do idioma inglês na educação básica. Ressaltamos que esse estudo não pretende dar a primazia, destaque e aplausos a hegemonia do idioma inglês, porém pauta-se na compreensão de que, embora seja uma língua que carrega o teor colonizador e dominador, consideramos a pertinência dessa aquisição, visto que necessitamos dela para atuar nos espaços, bem como para interagir com o "opressor" (hooks, 2013) em uma perspectiva de inclusão social, em que a língua sirva de suporte para integrar mais que separar, vindo disso o sentido decolonial da proposta.

A ideia e motivação para este estudo parte da minha inquietação como pesquisadora, professora de LI da educação básica, aposentada recentemente, a qual vivenciou e presenciou a angústia de docentes desse componente curricular frente à urgência e necessidade da aquisição dessa língua, haja vista sua difusão e universalização nos setores industrial, tecnológico, comercial e científico. Como professora e orientadora de Estágio Supervisionado em Língua Inglesa do curso de Letras, tenho constatado esse sentimento por meio de conversas com estes indivíduos. O contato e entrevistas com docentes da educação básica da região do médio São Francisco, no período de pesquisa de mestrado, igualmente, alargou essa sensação e desejo de investigar e até contribuir com a prática pedagógica desses sujeitos, embora tenha detectado, naquele estudo, que o cenário seja comum em nosso país.

Nesse período, foi constatado que a apreensão desses profissionais é oriunda da sua própria falta de competência linguística da língua em foco e da ausência de políticas públicas que favoreçam a formação continuada desses profissionais, fato que me

impulsionou a refletir sobre o que tem sido feito no âmbito da formação inicial de professores de LI para o favorecimento do ensino da Língua por meio do diálogo com a educação básica e seus docentes. Vale salientar que não busco dar à universidade a primazia e superioridade no que concerne a detenção do conhecimento, como se apenas ela seja capaz de "formar", "preparar", tornar alguém capaz de exercer a profissão docente com esmero e êxito.

Aliás, considero que a universidade tem muito a compreender, aprender com a escola e acerca dos saberes dos docentes da educação básica. Discutindo esse vínculo e problematizando a ausência de diálogo entre o docente da universidade e o docente da escola, Borelli (2018) sinaliza que a promoção de ações de formação continuada pode ser uma relevante conexão entre a universidade e a escola. Entretanto, comumente, "as situações de formação continuada não ressignificam o papel da universidade nas relações que se constroem com os/as professores/as da escola" (p. 142).

Assim sendo, buscar e pensar em um diálogo desvencilhado de uma perspectiva hierárquica do saber torna-se salutar nesses dias de luta contra as colonialidades que nos foram impostas nos espaços educacionais. Refletir sobre como tem se estabelecido essa relação é o mínimo que nos compete fazer em nossa prática educativa. A partir disso, cabe-nos anunciar possibilidades, ao invés de nos acomodarmos e ocultarmos a realidade da dominação, como indicava Freire em sua pedagogia da indignação (2004, p. 34) :

> Não há prática social mais política que a prática educativa. Com efeito, a educação pode ocultar a realidade da dominação e da alienação ou pode, pelo contrário, denunciá-las, anunciar outros caminhos, convertendo-se assim numa ferramenta emancipatória.O oposto de intervenção é adaptação, é acomodar-se, ou simplesmente adaptar-se a uma realidade sem questioná-la.

Perante o exposto, reportamo-nos à resolução número 02, de 20 de dezembro de 2019, a qual define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e institui a base nacional comum para a formação inicial de professores da educação básica (BCN-FORMAÇÃO). Nela, em seu segundo capítulo, que trata dos fundamentos e da política da formação docente para a educação básica, observa-se o artigo 6º acerca da política de formação de professores para a educação básica, em consonância com os marcos regulatórios, em especial com a BNCC, que tem, no seu inciso VII, o seguinte princípio: A ARTICULAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO INICIAL E A FORMAÇÃO CONTINUADA, o que nos remete à seguinte

questão de pesquisa: Como se caracteriza a articulação entre a formação inicial e continuada nos cursos de Letras com habilitação em LI em universidades de PE no que tange a formato, objetivos e visão teórica para atender a resolução e, em conseguinte, contribuir para o fortalecimento da profissionalização dos sujeitos envolvidos?

A partir desses pressupostos, esse estudo tem como objetivo primordial Investigar a articulação entre a formação inicial e formação continuada nos cursos de Letras em 5 (cinco) universidades de Pernambucano, bem como, de modo específico, refletir acerca dos desafios propostos ao ensino do idioma inglês na contemporaneidade; Analisar a resolução n. 02 de 20.12.2019 com foco ao capítulo II acerca da política docente; Discutir a formação inicial e continuada do professor de LI no Brasil e seus desafios; Identificar nos cursos de Letras de universidades de PE ações da formação inicial em articulação com a formação continuada mediante análise dos PPCs (projetos políticos pedagógicos).

Diante do exposto, além de propiciar a continuidade e aprofundamento da pesquisa de mestrado realizada em 2017, esse estudo se justifica pela importância de discutir acerca dos saberes atrelados à prática pedagógica voltada ao ensino da LI, a relevância da articulação entre a formação inicial e continuada de professores, assim como, sobre o papel da reflexão na ação docente de professores de inglês de PE.

Para tanto, os capítulos dessa tese serão organizados em conformidade com as três maiores seções, que formam a fundamentação teórica. Sendo assim, no segundo capítulo discutimos acerca dos desafios epistemológicos da práxis da Linguística Aplicada Crítica (LAC) e do ensino da Língua numa perspectiva crítica e decolonial dos estudos linguísticos, trazendo à tona as perspectivas de Pennycook (2001, 2003, 2004, 2006, 2021) e Moita Lopes (2006), dialogando, ao mesmo tempo, com o Pensamento Decolonial por meio dos argumentos de Quijano (2005), Mignolo (2009, 2012, 2014, 2017), Maldonado-Torres (2015, 2018) e hooks (2013).

No terceiro capítulo, seguindo a perspectiva decolonial, discutimos sobre a formação inicial e continuada do professor problematizando, sobretudo, a formação do professor de Línguas. Em relação ao capítulo quatro, a reflexão se dará a partir da temática da relação escola X universidade, apontando para uma quebra de paradigmas referentes a conexão entre essas instituições de ensino.

O quinto capítulo trata da seção metodológica, na qual expomos o desenho da pesquisa, sua caracterização quanto à sua natureza, abordagem e tipologia, apresentação do corpus e dos caminhos percorridos no trajeto do estudo.

No sexto capítulo, apresentamos as discussões e a análise de dados coletados por meio dos documentos, como mediante as respostas às entrevistas. Para a conclusão da tese, temos as Considerações Finais e o apêndice.

Nesse sentido, estimamos contribuir com a continuidade de estudos sobre o processo ensino-aprendizagem desse idioma, bem como, com as reflexões acerca da formação inicial e continuada do professor de LI no Brasil, e, em especial, no estado de Pernambuco.

2 OS ESTUDOS LINGUÍSTICOS E O PENSAMENTO DECOLONIAL: REFLEXÕES E DESAFIOS EPISTEMOLÓGICOS DA PRÁXIS DA LINGUÍSTICA APLICADA E DO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA

O presente capítulo discorrerá sobre a Linguística Aplicada, área da Linguística atrelada ao ensino, suas fragilidades e desafios no campo da pesquisa, além de propor um diálogo com o Pensamento Decolonial no intuito de relacionar perspectivas críticas ao ensino da língua em destaque.

Conforme Moita Lopes (2006), a necessidade de reinvenção deve ter papel central em qualquer empreendimento de pesquisa, o que o levou a refletir e questionar tradições epistêmicas em torno da área da Linguística Aplicada (LA) e apontar alternativas para a pesquisa nesse campo de estudo, as quais reflitam visões de mundo, ideologias e valores de seus proponentes, embora com suas limitações e contingências inerentes a quaisquer pensamentos ou ideias contemporâneas, razão pela qual seja sempre imprescindível "discuti-los e considerá-los à luz de escolhas éticas para as práticas sociais que vivemos, ao pensar alternativas para o futuro" (Moita Lopes, 2006, p. 21).

Sendo assim, repensar modos diferentes de teorizar na área da LA torna-se pertinente, já que a investigação nesse campo é, fundamentalmente, centrada no contexto aplicado e precisa compreender as transformações históricas, políticas e sociocultural que vivenciam os indivíduos que nele vivem e atuam. Apoiado em pesquisadores tais como Phillipson; Skutnabb-Kangas (1986), Moita Lopes (2006) sinaliza que a LA, além de passar distante das questões sociopolíticas, contribui com a manutenção de injustiças sociais, já que não foca seus estudos nos embargos e contingências sócio-históricos e nem se questiona acerca de interesses a que serve seu trabalho.

Nesse entendimento, politizar a ação de pesquisa e buscar possibilidades para a vida social precisam estar imbricados no *modus operandi* de nossos estudos de Linguística Aplicada, visto que estamos na pós modernidade e, segundo o autor, vivemos tempos de grande ebulição sócio-cultural-político histórica e epistemológica "caracterizados por desenvolvimentos tecnológicos que afetam o modo como vivemos e pensamos nossas vidas, tanto na esfera privada quanto na pública" (Moita Lopes, 2006, p. 23). E é refletindo acerca desse tempo e novas teorizações que o pesquisador encontra apoio em teóricos (Pennycook, 2001, 2006; Kumaravadivelu, 2006; Ramptom *et al.*, 2006) para discutir e tecer argumentações que desemboquem na proposta de uma LA Indisciplinar, ou seja, não tradicional, não estática, não autônoma, mas que reflita e

coadune com contemporâneos objetos de conhecimento, construídos socialmente, e com atuais maneiras de enxergá-los, mesmo que isso transgrida os limites disciplinares e cause desconforto àqueles dessa área da LA convencional, que costumam viver limitados a verdades imutáveis e singulares. Trata-se da possibilidade política de que pesquisas contemplem diferentes ditos sobre gentes, considere a experiência de indivíduos em seus contextos, diferentes meios de sociabilidade, a fim de chamar a atenção para sujeitos e contextos marginalizados no afã de fomentar a reflexão e compreensão do mundo contemporâneo, buscando contribuir na construção de uma "agenda anti-hegemônica" nesse planeta globalizado, além de reescrever a sociedade sob o prisma de um leque de possibilidades.

Imbuído desse mesmo entendimento, Pennycook (2006) criou princípios para dar base a uma LA transgressiva ou antidisciplinar no intuito de apontar novos caminhos para a construção do conhecimento e novas maneiras de politizar a vida social, tematizando questões que, normalmente, não estariam presentes nesse campo de pesquisa, visto que a proposta de uma LA transgressiva sugere a inevitabilidade de politizar, pensar diferente, problematizando até o conhecimento que produz, indo além de teorias consideradas pós modernas.

Em vários estudos anteriores, Pennycook (2001, 2003, 2004) difundiu sua visão de uma Linguística Aplicada Crítica (LAC), quando abordou maneiras diferentes de ser crítico e os variados domínios do trabalho crítico, sugerindo, nesse contexto, a necessidade de distinguir de maneira diligente quatro interpretações para o termo crítico: primeiro no entendimento de desenvolver objetividade e distância crítica; segundo, na ideia de ser importante do ponto de vista social; terceiro, na perspectiva neomarxista de pesquisa; e, por último, no sentido de uma prática pós- moderna problematizadora.

Assim, o autor explica que, embora essas formas diferentes de desenvolver um trabalho crítico são encontrados em domínios diversos da LA, da Análise do discurso crítica (ACD) ao letramento crítico, da pedagogia crítica a abordagens críticas da tradução, o seu intento não fora estabelecer ou definir a LAC como uma disciplina , um campo fixo, ou um domínio, e ,sim, gerar a possibilidade de "vislumbrar a práxis em movimento", que para ele deve ser a LAC (Pennycook, 2006), que compreende como uma abordagem dinâmica, mas mutável, para as questões da linguagem em diversificados contextos e nunca como um método, uma série de técnicas, ou um corpo estável de conhecimento. Ele prefere encarar a LAC como antidisciplinar e conhecimento transgressivo do que como um novo modo de conhecimento interdisciplinar, o que sugere

uma constante e dinâmica maneira de pensar e fazer problematizador. Como modelo de pesquisa e práxis, ela sugere movimento, não devendo ser estática e não refletindo uma política fixa, mas de possibilidades. Em seu ponto de vista, a LAC vai além de uma simples adição da dimensão crítica à LA, ela abre o leque de possibilidades de interesses e questões que perpassam, por exemplo, temáticas contemporâneas como identidade, sexualidade, ética, desigualdade etc., as quais, outrora, não eram de interesse da LA.

Todavia, o surgimento da LAC provocou respostas negativas de alguns pesquisadores, que contra argumentaram afirmando que a influência desta poderia não contribuir com a área, não sendo aconselhável permitir que críticas pós modernistas predominem de maneira irresponsável (Davies, 1999) e questionando posicionamentos críticos, que podem se tornar imposições de verdades e crenças que se pode ter, caindo no erro de exercer o poder da autoridade que tanto se critica e exercendo uma postura hipócrita (Widdowson, 2001). A esse argumento, Pennycook (2006) responde que a hipocrisia pertence a LA tradicional, "por sua inabilidade ou má vontade de dar conta de questões significativas atuais" (Pennycook, 2006, p. 68) e expõe, assim, quatro tipos de hipocrisia:

Hipocrisia 1 - considerar a relevância de questões políticas como racismo, desigualdade, pobreza etc., argumentando que essas questões não são de interesse acadêmico ou da LA, havendo, entretanto, nessa área de conhecimento discursos que trazem à tona temáticas como racismo, homofobia e outros tipos de discriminação, que têm afetado suas existências enquanto educadores, aprendizes de línguas, tradutores, artistas e outros. É incompreensível negar a relevância de fazer essas relações e escondê-las sob um relativismo liberal, o que figura como uma atitude hipócrita.

Hipocrisia 2 - enquanto a investigação crítica é acusada de anuir a uma ideologia específica, os que a criticam pleiteiam a neutralidade política e intelectual. A negação da própria política e recusa em cogitar questões sociais e políticas mais amplas produz um "avestruzismo liberal", uma negação de questões de cunho político, reivindicando neutralidade. Para o autor, trata-se de uma negação hipócrita da responsabilidade social.

Hipocrisia 3 - As críticas e ataques à LAC aparentam pouco entendimento da teoria crítica, de debates acerca do pós-modernismo, pós -colonialismo, pós-estruturalismo e movimentos atuais. É significativo que haja uma base razoável de compreensão das questões, ao invés de apresentar rejeição a uma posição teórica, julgando-a apenas como pós -moderna ou teórica . Para o autor, trata-se agora de uma negativa hipócrita de responsabilidade intelectual.

Hipocrisia 4 - perspectivas críticas na LA vêm de vários campos e com diferentes agendas. Não são alusivas apenas ao pós-colonialismo, à pedagogia crítica, ou à análise do discurso. Elas emergem no mundo e com agendas múltiplas. "Tentar exportar como globalmente um corpo de crenças políticas e epistemológicas como constituindo a parte central da LA" e ao mesmo tempo ignorar diversas vozes que pleiteiam visões alternativas do mundo, "é uma negativa hipócrita de responsabilidade social e cultural" (p. 70).

Ancorado nas ideias de David Scott (1999), referentes aos estudos pós coloniais, Pennycook (2006) celebra a possibilidade de haver cessado as críticas antiessencialistas, após longos debates, que alinharam posições políticas e epistemológicas, o que, segundo ele, indica que já fora o tempo de gastar energias com discussões inúteis e chegara o momento de concentrar-se na produção de um novo arcabouço para a LA, baseado nesse novo alinhamento que preconiza que as posições devem ser encaradas como contingenciais, as histórias como locais e não universais, os indivíduos como construídos e o conhecimento como intrincado no poder, conforme o pensamento de Scott (1999).

É nesse contexto que Pennycook (2006) buscou criar as bases do que ele denominou de LA transgressiva imbuído da necessidade de, nesse processo, manter o foco diligente nas ações do poder, bem como uma indagação constante acerca dos próprios termos usados. Concordando com os pensamentos de Scott (1999), que, por sua vez, reverencia as ideias de Frantz Fanon, a quem chama de arquiteto revolucionário da libertação anticolonial, o teórico denuncia a urgência e as realidades do embate político e a inevitabilidade de "questionar sempre nossas próprias pressuposições, assim como as dos outros" Pennycook, 2006, p. 70). Com base em Janks (2000), e sua discussão do letramento crítico, o autor discorre acerca de relações de poder, de resistência e embates alertando que é mister compreender as inter-relações entre elementos como domínio (relacionando linguagem e a reprodução do poder), acesso (apontando a relevância do acesso aos gêneros discursivos, línguas de poder), diversidade (sugerindo a importância de perceber as diferenças) e planejamento (indicando a importância da criatividade e agenciamento), os quais não devem ser considerados isoladamente.

Por outro prisma, aliado às ideias de Michel Foucault, o linguista apregoa que nessa jornada crítica precisamos nos impregnar de um ceticismo para com conceitos e modos de pensar que nos são comuns. Nesse sentido, os conceitos raça, classe, homem, mulher, linguagem, identidade, poder e outros precisam ser concebidos como fortuitos, dinâmicos e não fixos e já consolidados ontologicamente. Às análises e abordagens críticas da LA cabe cautela e atenção no intuito de evitar que os próprios conceitos e

termos que usamos não afetem aquelas comunidades com as quais trabalhamos. Isto é, compete preocupar-se com as relações complexas de poder, tendo, simultaneamente, sensibilidade às nossas próprias terminologias.

Tratando de teorias transgressivas, Pennycook (2006) argumenta que um dos entraves é o modo como as disciplinas têm sido vistas, que limita a compreensão de interdisciplinaridade, já que, comumente, elas são consideradas como entidades estáticas quando não o são. São domínios dinâmicos de conhecimento. A disciplina LA pode ser atestada por disciplinas como Psicologia, Linguística, porém raramente se considera os modos pelos quais tanto a LA quanto várias outras disciplinas são ambientes dinâmicos de investigação dada a virada cultural e linguística nas ciências sociais. Sendo assim, os atravessamentos e movimentos teóricos precisam acontecer, já que interdisciplinaridade sugere movimento, fluidez e mudança. Citando Rajagopalan (2004), Pennycook sugere um atravessamento de fronteiras disciplinares no intuito de promover uma nova agenda de pesquisa, cercada por diversidade de saberes, sem ser subserviente a nenhuma delas. Eis o modo transgressivo, que, segundo ele, não seria apenas um pluralismo inter ou transdisciplinar, mas uma certa destruição de cercas disciplinares.

Acerca dessa noção de transgressão, Pennycook (2004) compartilha os diversos significados com os quais ele utiliza o termo:

- ele faz uso do termo transgressivo referindo-se a fulcral demanda de ter instrumentos políticos e epistemológicos que viabilizem transgredir os limites da política e pensamento tradicionais. No seu entendimento, todo projeto político necessita de uma agenda política crítica e de coragem para questionar conceitos com que se depara. Utiliza essa noção para deixar claro a intenção de transgredir, política e teoricamente, os limites da ação e pensamento tradicionais, confirmando, assim, a influência de Fanon e de Foucault em seu olhar crítico.

- as teorias transgressivas buscam pensar o impensável e fazer o que, comumente, não deveria ser feito. É uma conduta que bane regras e transgride limites com a qual ele se identifica. No entanto, esclarece que a ideia deva ser desassociada de desordem e caos e incutida de responsabilidade, já que se propõe a ser reflexiva e questionar até seu próprio papel e cultura, não tratando-se, meramente, de uma inversão automática de uma ordem existente a que está se opondo.

Ancorado no pensamento de Jervis (1994), Pennycook (2006) enfatiza que essa transgressão não é, unicamente, uma inversão automática de um pensamento a que se tenha oposição. Não deve ser uma simples oposição ou subversão ao *status quo*, mas

interroga, aponta mecanismos de poder no qual a lei se alicerça, analisando, também, seu envolvimento e cumplicidade com o que questiona e censura. Trata-se de refletir e questionar sua própria função e o da cultura que a estabeleceu. Assim, a teoria da transgressão desafia estruturas, formas de pensamentos ao mesmo tempo em que gera outros jeitos de pensar sem a intenção de estabelecer uma epistemologia definitiva ou normativa, perseguindo, constantemente, a intenção do pensar diferente. Além disso, o linguista, influenciado pelas ideias de hooks (1994) sugere que, mais do que refletir, questionar, e resistir, possamos cruzar limites, movimentar-se, exercer o direito de escolha, da consciência crítica, de reconhecer limitações, de mudar de paradigmas, indo além dos limites normativos e mantendo a ação política de ensinar, influenciando nossos estudantes na conduta desse mesmo pensamento e dessa mesma transgressão.

O linguista categoriza a teoria transgressiva enfatizando que ela tem por alvo cruzar fronteiras e quebrar normas ao mesmo tempo em que reflete sobre o quê e o porquê desse cruzamento. Ele se apega mais a noção de transgressivo, associando a teorias "trans", do que as teorias "pós", pois, segundo ele, essas últimas, embora tenham provocado um avanço significativo em nosso pensar, continuam presas aos domínios além dos quais postulam ir. O pós- estruturalismo continua preso à linguística estrutural. O pós – modernismo , do mesmo modo, em relação ao modernismo, enquanto o pós-colonialismo corre ainda o risco de ofuscar a natureza contínua das relações coloniais. Para Pennycook, então, as citadas teorias avançam olhando para o passado ao qual estão presas: um pós- colonialismo vinculado ao colonialismo; um pós - estruturalismo amarrado ao estruturalismo e o pós- modernismo coadunante com o modernismo.

Em vista disso, o linguista expõe que optar pelas teorias "trans", em detrimento de teorias "pós", é uma forma de mudança de tempo para movimento, substituindo a dependência de paradigmas teóricos para um conjunto mais diversificado de teorias, já que esse deslocamento do temporal para o espacial torna-se relevante para uma transformação no intuito de compreender a globalização, fluxos e movimentos, por exemplo. Sendo assim, ele relaciona os conceitos de translocalização como maneira de pensar a inter-relação do local dentro do global, a transculturação como modo de pensar os processos de interação cultural e a cultura, os quais viabilizam uma fluidez de relações, a transmodalidade como forma de pensar o uso da linguagem, localizado nas diversas maneiras de difusão semiótica, a transtextualização, como jeito de pensar signos cruzando contextos. A tradução por sua vez, é vista como meio de perceber o significado como ato de interpretação que cruza fronteiras de formas de compreensão e a transformação é

entendida nele como um jeito de "pensar a mudança constante na direção de todos os modos de significado e interpretação" (Pennycook, 2006, p. 77).

Considerando as implicações das viradas linguística , somática e performativa, o linguista aponta que há uma inabilidade da própria linguística em lidar com a virada linguística nas ciências sociais, embora a linguagem seja o fator comum na análise dos significados sociais, da organização social , da consciência do indivíduo, do poder e da consciência do indivíduo numa intravisão pós- estrutural, o que até ressoou em áreas de investigação social da história à geografia, da sociologia à psicologia. A linguagem é o lugar onde nossa subjetividade e sentidos de nós mesmos são construídos, além de onde possibilidades de organização social e consequências políticas e sociais construídas e refutadas.

Contudo, para Pennycook (2006), a LA parece não compreender essa intravisão por conta de seu estado de precursora da disciplina técnica Linguística dentro de concepções estruturalistas das humanidades e ciências sociais, não percebendo que a mudança linguística nessas áreas questionava os pressupostos das formas pré estabelecidas de conhecer a linguagem, além de questionar a linguagem como fenômeno social. Em consequência, aliada à linguística enquanto disciplina, a LA tem digerido lentamente as implicações dessa mudança e com o intuito de obter credibilidade acadêmica, ela tem buscado ser tão científica quanto a disciplina, dando ênfase a entendimentos limitados de linguagem e restritas abordagens de pesquisa. Segundo o autor, o modelo de linguagem adotado na LA, que fora concebido na Linguística, apresenta pouca probabilidade do entendimento da não autonomia da linguagem, já que se considerarmos a linguagem como um objeto autônomo, admitindo as dicotomias saussurianas entre linguística externa e interna, ciência da linguagem e ciência dos usos sociais da linguagem, por exemplo, olharemos equivocadamente para as palavras, buscando nelas o seu poder quando este não se encontra lá.

Em suas discussões mais recentes, buscando esclarecer a diferença da crítica comum e pensamento crítico, Pennycook (2021) ratifica que na Linguística Aplicada Crítica, a mesma que sugere ser transgressiva, o sentido central baseia-se numa linha de trabalho alternativo que torna fulcral a crítica social, importando-se com injustiças, discriminações e desigualdades sociais. Nesse contexto, a LAC preocupa-se com a relação entre dominação (efeitos contingentes e contextuais do poder), desigualdade (no que se refere ao acesso desigual a bens culturais e materiais), discriminação (cenário ideológico e discursivo de exclusão), diferença (acerca da distinção social e cultural) e

desejo (questões de ideologia, identidade e mudança). O linguista faz um paralelo entre o pensamento crítico, a modernidade e pós modernidade, indicando que estas abordagens estão, complexamente, entrelaçadas, embora possam parecer bem distintas, tradições fixas e fechadas em seus pensamentos. Entretanto, ele chama a atenção para a importância de compreender que pode haver nesses elementos abordagens muito diferentes em relação ao poder, ao conhecimento e à mudança em jogo.

Para esse autor, seja qual for a ideia que se tenha acerca do trabalho crítico, é imprescindível que a LAC possua formas de relacionar seus aspectos a domínios sociais, culturais e políticos mais amplos, ao invés de baseá-la em uma noção de habilidades de pensamento crítico ensináveis ou distância crítica das relações sociais e políticas. Acerca disso, o autor revela que, em geral, uma das deficiências do trabalho em LA tem sido uma tendência a atuar com o que ele chama de "contextos descontextualizados".

> É comum ver a linguística aplicada como preocupada com a linguagem em contexto, mas a conceituação de contexto é frequentemente limitada a uma visão subteorizada das relações sociais. Um dos principais desafios para a linguística aplicada crítica, portanto, é encontrar maneiras de entender as relações entre, por um lado, conceitos de sociedade, ideologia, capitalismo global, colonialismo, educação, gênero, racismo ou sexualidade e, por outro lado, declarações em sala de aula, traduções, conversações, gêneros, aquisição de segunda língua, textos de mídia, e assim por diante (Pennycook, 2021, p. 25, tradução nossa).

Acerca disso, o linguista exemplifica que em se tratando de uma análise crítica de texto ou de uma possibilidade de entender as implicações da disseminação global do inglês, uma questão central sempre remeter-se-á a como a sala de aula, o texto ou a conversa estão associados a relações sociais, culturais e políticas mais amplas. Citando Habermas (1985) e uma de suas experiências, ele traz à tona a palavra compaixão como raiz de julgamentos básicos de valor. O nosso senso pelo sofrimento alheio, de algum modo, nos impulsiona a fazer essas associações e importar-se com contextos e situações marginalizados, por exemplo.

Foi nesse mesmo raciocínio e percepção que Moita Lopes (2006) discutiu a pertinência de politizar pesquisas em LA, idealizando possibilidades para a vida social como tática inerente do modo de pesquisar e atuar na LA, já que em uma área aplicada essa postura se torna imperiosa para comunicar à prática social, ou nela intervir. As pesquisas e ações dessa área precisam, por exemplo, considerar as necessidades e

interesses de professores e dos envolvidos nesse processo de aquisição de uma língua, indivíduos que atuam nesse contexto de aplicação, de prática. É primordial, igualmente, que estes que vivenciam práticas sociais nos seus espaços sejam convidados a opinar acerca dos resultados dos estudos que, tantas vezes, os envolvem, assim como validar nossas indagações, as quais compreendemos que nasçam, com frequência, da nossa empatia e da tal "compaixão", embora seja fundamental a consciência de que não há mais espaço para uma LA convencional, tão pouco para pesquisadores que eternizam a ideia de um campo, unicamente, focado em ações de ensino - aprendizagem de línguas estrangeiras, desconsideram as perspectivas sobre linguagem que vêm de outras áreas, como se os sujeitos fossem homogêneos e desvinculados da história e de suas práticas discursivas, as quais os formam.

Contudo, para Pennycook (2021), não se trata de uma compaixão simplória, leve empatia, ou paternalismo, mas, sim, uma compaixão ancorada em uma crítica severa à desigualdade. Guiado por Poster (1989), afirma que a LAC é uma abordagem para questões relacionadas à linguagem que emerge de uma suposição de que vivemos em um mundo de dor, e que a linguagem desempenha um papel muito significativo , tanto no que se produz, quanto na possibilidade de amenizar parte dessa dor.

Sendo assim, ela não será apenas sobre compaixão ou alívio de sofrimento, mas também sobre a possibilidade de mudança. Apoiando-se no pensamento atual de decolonialidade, Pennycook (2021) acrescenta que qualquer projeto crítico também precisa se afastar de tradições da teoria crítica ocidental/do norte, entender o locus particular de enunciação do qual a Teoria Crítica emergiu, os modos alternativos de pensamento que foram submersos por tais estruturas e o papel fundamental que os conceitos de raça desempenharam no desenvolvimento do pensamento ocidental/do norte por meio de um senso de auto reflexividade ou problematização.

Com esse raciocínio e apontando a necessidade de desenvolver o que ele chama de posicionalidade, ou seja, uma forma de tornar explícitas as posições pessoais (incorporadas), geográficas, históricas e ideológicas, a partir das quais as ideias são articuladas, declara que:

> Este não é apenas um processo de localização, ou de fornecer detalhes biográficos, mas também de resistência às ideias universalizantes do Ocidente e ao racismo epistemológico no cerne da linguística aplicada. Uma postura problematizadora precisa manter um maior senso de humildade, estar ciente dos limites de seu próprio conhecimento. Esta posição autorreflexiva também sugere que a linguística aplicada crítica

> não está preocupada em se produzir como uma nova ortodoxia, em prescrever novos modelos e procedimentos para fazer linguística aplicada. Em vez disso, ela está preocupada em levantar uma série de novas e difíceis questões sobre conhecimento, política e ética (Pennycook 2021, p. 28, tradução nossa).

No entanto, Pennycook (2021) reafirma e lamenta a lentidão da LA em desenvolver esse papel na sociedade, já que a execução de currículos de ensino de línguas em todo o mundo, sem uma base adequada no contexto educacional local, parece mais uma intervenção neocolonial do que uma orientação baseada em pesquisa. Além disso, é comum descartar a teoria e considerá-la irrelevante, como sem efeito para um contexto de prática. Para ele, essas versões de linguística aplicada (crítica) precisam ser resistidas, pois, no mínimo, temos que teorizar a prática com muito mais profundidade, considerar a LA como uma teoria da prática, ou avançar em direção à ideia mais politicamente orientada de práxis, como uma junção reflexiva contínua de pensamento, desejo e ação, conforme Simon (1992) apregoa, segundo o linguista. Ainda acerca disso, expõe que a LA é "a prática do estudo da linguagem em si, e a teoria que poderia ser extraída daquela prática", conforme o pensamento de Kramsch (2015, p. 455).

Em sua breve visão geral de diferentes domínios da LAC, Pennycook (2021) revelou áreas que ela pode alcançar, bem como os interesses compartilhados, indicando que muitas dessas áreas se sobrepõem. A análise crítica de livros didáticos, por exemplo, inevitavelmente usa uma forma de Análise Crítica do Discurso (CDA) e os estudos críticos da linguagem no local de trabalho podem ser tão sociolinguísticos quanto são de alfabetização crítica. Do mesmo modo, para o linguista as preocupações críticas de classe, raça e gênero também se cruzam em muitos pontos de forma que um estudo de políticas de linguagem em escolas urbanas pode ser tanto sobre raça quanto sobre classe e esses domínios, entretanto, sugerem uma gama de interesses em volta do funcionamento do poder e dos efeitos da desigualdade. Eles buscam traçar redes entre usos locais da linguagem e relações de poder nos níveis institucional e social mais amplo. Sugerem que linguagem, diferença, textos e educação são todos domínios políticos, onde diversas visões de um mundo favorito são disputadas.

Pennycook (2021) considera a possibilidade de tornar a prática linguística aplicada responsável por uma agenda que resulte numa mudança social positiva. No entanto, por não ser uma tarefa simples, para o linguista cabe compreender estas indagações bastante complexas: Como entendemos as relações entre linguagem e poder além da suposição de que pessoas poderosas controlam a linguagem? Como as pessoas

resistem ao poder na e por meio da linguagem? Como entendemos as diferenças em relação à linguagem, educação ou alfabetização? Como a ideologia opera em relação ao discurso, além da suposição de que as ideologias dos poderosos são representadas na linguagem? Por essa razão, ele desenvolveu reflexões e estudos acerca das políticas do conhecimento, da linguagem, da diferença, dos textos e da pedagogia e entende que a LAC, portanto, vai além de uma dimensão crítica adicionada à LA, visto que envolve um ceticismo contínuo e um questionamento ininterrupto de suposições normativas. Ela exige uma problematização dos dados da teoria crítica e da LA e propõe uma forma de fazer uma LA que procure relacioná-la a questões de gênero, classe, sexualidade, raça, etnia, cultura, identidade, política, ideologia e discurso, além de novas questões que emergem dessa conjunção.

Para o autor, essa visão da LAC nos leva além das inquietações acerca de seu status disciplinar ou inter/transdisciplinar, visto que contribui para que vejamos como as práticas linguísticas aplicadas críticas, as quais podem parecer diversas ou indisciplinadas, são, na verdade, a união de diversos projetos orientados para a linguagem, corpos de conhecimento e questões de interesse. Ele destaca que Latour, 2004, amplia a LA para um engajamento ético com formas alternativas de pensar sobre a linguagem e o contexto do Sul Global, de maneira que a renovação da LA não venha por meio de outras disciplinas, porém, sim, por meio de formas alternativas de conhecimento.

Nesse entendimento, Pennycook (2021) sugere que a LAC tenha uma dimensão ativista, uma agenda para a mudança social, embora advirta que não seja muito proveitoso tê-la, caso não seja bem fundamentada em abordagens cuidadosamente pensadas para essas preocupações. Ele aponta como perigo fazer pouco mais do que adicionar uma agenda política predeterminada a uma estrutura linguística aplicada já estabelecida. Se há uma boa política, é necessário haver uma boa LAC.

Nesse sentido, quando decidimos que as línguas precisam ser resgatadas, como parte de um movimento político, e cabe-nos apenas descrever a língua e encorajar as pessoas a usá-la novamente, ou, do mesmo modo, desejamos qualificar estudantes de origens minoritárias e entendemos que precisaríamos apenas estabelecer um programa bilíngue, agimos de modo limitado e insuficiente.

Para ele, inclusive, tais posições são tanto política quanto epistemologicamente ingênuas, pois precisamos olhar para as alegações teóricas que sustentam a combinação de LA e política e reafirma, para quem não consegue perceber essa relação como central para o trabalho de LA que, sem dúvidas, uma abordagem para questões em educação

linguística, comunicação no local de trabalho, tradução e alfabetização que se concentre em questões de poder, diferença, acesso e dominação precisa ser parte importante do que fazemos, já que o sentido de crítico que ele apresenta como fulcral para a LAC é aquele que considera essa ideia como condição *sine qua non* do nosso trabalho. A LAC, portanto, não refere-se, exclusivamente, a desenvolver um conjunto de habilidades que tornarão a execução da LA mais rigorosa ou objetiva (embora o rigor, como a análise cuidadosa, permaneça crucial), mas refere-se a tornar a LA mais politicamente responsável.

2.1 Pensamento Colonial e Decolonial: a visão de decolonialidade na educação linguística

Com o intuito de contribuir com essa discussão e reflexões que trazem em seu bojo essa relação linguagem e poder, consideramos relevante convidar para essa nossa conversa teorias que dialogam entre si, fomentam e fortalecem os discursos contemporâneos no que se refere aos desafios epistemológicos, científicos e sociais da LA. O pensamento decolonial é uma dessas bem-vindas ideias. Como nesse campo é imprescindível pensar e produzir com um olhar crítico, faz-se necessário conhecer e compreender pensamentos que contribuam para a formação de nosso ser crítico, engajado e comprometido com a educação linguística.

Diante disso, trazemos ideias de estudiosos (Quijano, 2005; Mignolo, 2009; 2012; 2014; 2017; Maldonado-Torres, 2015; 2018), que norteiam as discussões acerca de colonialidade e decolonialidade e nos auxiliam na compreensão de princípios advindos desses pensamentos, os quais podem ser presentes e refletir em nossas ações como educadores, mesmo sem que percebamos.

De acordo com Quijano (2005, p. 107), a globalização representa o desfecho de um processo que se iniciou com a constituição da américa e do capitalismo "colonial/moderno e eurocentrado", configurando-se num novo "padrão" de poder mundial. Para o autor, uma das principais bases desse padrão é a classificação social da população mundial de acordo com a ideia de *raça*, que ele compreende como uma construção mental que evidencia a dominação colonial e que a partir daí tem transpassado relevantes dimensões do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo. Sendo assim, essa ideia de classificação de raça tem origem e caráter

colonial, porém revela-se ser mais sólido e prolongado que o colonialismo em cuja matriz foi constituída.

Como resultado, temos essa herança colonial de classificação racial entre nós no padrão de poder hegemônico hodierno. Quijano (2005) alerta que a América tornou-se o primeiro "espaço-tempo" de um padrão de poder mundial e, com isso, a primeira identidade da modernidade. Ele explica que, na verdade, dois processos históricos afluíram, se associaram, provocando o tal contexto e firmaram-se como os dois principais pilares do então padrão de poder: uma distinção na estrutura biológica capaz de julgar uns inferiores a outros pela cor da pele, bem como a união de modelos históricos de domínio do trabalho, dos produtos e recursos à volta do mercado mundial. Infortunadamente, sob esses pilares foi reputada a população da América e, posteriormente, do mundo, que aos poucos absorveu e consolidou esse padrão de poder, tendo os brancos como os conquistadores e superiores, os não brancos como as raças inferiores e maior meio de produção e conquista do capital, que sempre representará um fim em si mesmo.

Acerca da ideia de raça, o autor preconiza que esta só veio a existir após a colonização da América, que sugere referência às diferenças fenotípicas entre colonizados e colonizadores e que desde há muito aponta possíveis estruturas biológicas diferenciais entre esses grupos. Essa construção de relações sociais baseadas nessa concepção de raça forjou identidades sociais historicamente novas na américa: negros, índios, mestiços, ressignificando outras. Por sua visão, essa concepção contribuiu para que termos como espanhol, português, e europeu, que, meramente designavam a procedência geográfica e originária, obtivessem, igualmente, uma conotação racial em relação às novas identidades. Por conseguinte,

> Na medida em que as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, com constitutivas delas, e, conseqüentemente, ao padrão de dominação que se impunha. Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população (Quijano, 2005, p. 107).

Considerando essa visão de Quijano (2005), na América, o conceito de raça foi um modo de legitimar relações de dominação impostas por conquistadores, assim como a instituição da Europa, como nova identidade e o crescimento do colonialismo europeu ao mundo, provocaram a construção da visão eurocêntrica do conhecimento e, assim, a

produção teórica do pensamento de raça como algo natural das relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. Para o autor, nada além de legitimar os históricos pensamentos e ações de vínculos de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados, o que é possível constatar ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, já que a história revela que povos conquistados e dominados, juntamente com seus traços fenotípicos e suas descobertas mentais e culturais, são vistos e colocados numa posição natural de inferioridade. Por esse prisma, raça tornou-se o primeiro critério crucial para nivelar a humanidade, as posições, os espaços na rede de poder da sociedade, o *modus operandi* universal de rotulação da população.

Na visão de Mignolo (2017, p. 13), a colonialidade equipara-se a uma "matriz ou padrão colonial de poder", um complexo de relações, cujas ideias se escondem por trás da fala da modernidade, que tem tentado justificar seus atos violentos com promessas de progresso e felicidade, por exemplo. "E descolonialidade é a resposta necessária tanto às falácias e ficções das promessas de progresso e desenvolvimento que a modernidade contempla, como à violência da colonialidade."

Do ponto de vista histórico, Mignolo (2017) observa que as bases históricas dessa resposta (decolonialidade) estão na Conferência de Bandung de 1955, quando 29 países da Ásia e da África estiveram juntos com o propósito de buscar uma visão comum para o futuro que não fosse capitalista ou comunista. Tratava-se, então, de uma tentativa de desligamento das macro narrativas dominantes ocidentais, que, posteriormente, foi reproduzida pela conferência dos Países Não Alinhados em 1961(Belgrado), quando estados latino-americanos aliaram suas forças aos asiáticos e africanos nesse mesmo intento. Assim nasceu e se estabeleceu a ideia, os fundamentos políticos e epistêmicos da decolonialidade que problematiza o espírito da colonização.

Todavia, Mignolo (2017, p. 16) destaca que essa decolonização não deve figurar como um único paradigma válido, única verdade:

> A descolonialidade não consiste em um novo universal que se apresenta como o verdadeiro, superando todos os previamente existentes; trata-se antes de outra opção. Apresentando-se como uma opção, o decolonial abre um novo modo de pensar que se desvincula das cronologias construídas pelas novas *epistemes* ou paradigmas (moderno, pós-moderno, altermoderno, ciência newtoniana, teoria quântica, teoria da relatividade etc.). Não é que as *epistemes* e os paradigmas estejam alheios ao pensamento descolonial. Não poderiam sê-lo; mas deixaram de ser a referência da legitimidade epistêmica.

O pensador enfatiza que a citada Conferência de Bandung, do ponto de vista político, declarava não ser capitalista nem comunista, mas descolonizadora. Desse modo, o pensamento decolonial da contemporaneidade precisa estar vinculado à igualdade global e a justiça econômica, afirmando que a ideia de democracia e de socialismo, nascidos na Europa, não são os únicos modelos que devam orientar nosso pensamento e ações. As premissas decoloniais, assim, devem promover o comunal como outra opção junto ao capitalismo e ao comunismo. Nessa lógica, Mignolo (2017) lembra que o terceiro mundo deu à luz ao pensamento decolonial, já que sua variedade de histórias e tempos locais, gradativamente, foram afetados por países imperiais do ocidente até o início do séc. XXI. Por isso, "o pensamento fronteiriço é a singularidade epistêmica de qualquer projeto decolonial" (Mignolo, 2017, p. 16).

> Porque a epistemologia fronteiriça é a epistemologia do *anthropos* que não quer se submeter à *humanitas*, ainda que ao mesmo tempo não possa evitá-la. A descolonialidade e o pensamento/sensibilidade/fazer fronteiriços estão, por conseguinte, estritamente interconectados, ainda que a descolonialidade não possa ser nem cartesiana nem marxista; a descolonialidade emerge da experiência da colonialidade, alheia a Descartes e invisível para Marx. Na Europa, vivia-se no relato da modernidade com seus esplendores e misérias. Em outras palavras, a origem terceiro-mundista da decolonialidade se conecta com a "consciência imigrante" de hoje na Europa ocidental e nos Estados Unidos. A "consciência imigrante" está localizada nas rotas de dispersão do pensamento descolonial e fronteiriço.

Acerca de pensamento fronteiriço, Mignolo (2017) explica que ele se traduz no desprendimento geopolítico do capitalismo e comunismo, da matriz colonial do poder, que é vinculada ao eurocentrismo, isto é, a libertação da epistemologia territorial sobre a qual se apoiam as diversas disciplinas existentes. É despojar-se das regras e conteúdos do ocidentalismo epistêmico, é naturalizar-se, buscar a valorização da própria vivência, tempo e espaço deslegitimando a lógica de colonialidade da modernidade. Para o autor, a consciência e percepção biográfica do corpo Negro no Terceiro Mundo, forjam uma política do conhecimento, que juntamente com o corpo racializado, estão arraigados às histórias locais marcadas pela colonialidade e determinam as categorias básicas da epistemologia fronteiriça. Ou seja, a decolonialidade e a epistemologia fronteiriça estão entrelaçadas.

Nesse raciocínio, embora a maioria de nós, quando está diante da palavra colonialidade, olhe para o passado e lembre de processos históricos de descolonização, a

ideia de colonizar, dominar por meio do poder permanece arraigada em diversos contextos, não apenas políticos, mas, sobretudo, em todas as esferas de organização das sociedades. Sendo assim, é imprescindível conhecermos e nos revestirmos de uma ideia contrária que nos afaste desse entendimento temporal, ou seja, cabe-nos aqui trazer à tona o pensamento decolonial.

Acerca disso, Maldonado-Torres (2018, p. 7) adverte que:

> a decolonialidade como um conceito oferece dois importantes lembretes chave: primeiro, mantém-se a colonização e suas várias dimensões claras no horizonte de luta; segundo, serve como uma constante lembrança de que a lógica e os legados do colonialismo podem continuar existindo mesmo depois do fim da colonização formal e da conquista da independência econômica e política. É por isso que o conceito de decolonialidade desempenha um importante papel em várias formas de trabalho intelectual, ativista e artístico atualmente.

Para o autor, é fulcral oferecer uma visão da decolonialidade que considere o significado da colonização e a agência do colonizado. Isso envolverá um engajamento sério e esforço para compreender a luta por libertação por meio de lentes teóricas produzidas por pensadores do antigo e atual mundo colonizado, que segundo ele, são ou foram ativistas e artistas. Maldonado-Torres (2018, p. 7) chama a atenção para duas contribuições importantes, apontando que seu insight teórico, primeiramente, auxilia no combate a linearidade da temporalidade que engloba a dialética das ciências europeias baseadas no historicismo, empiricismo e positivismo, já que essas correntes do pensamento abordam, em geral, o conhecimento como uma soma de dados que são observados, quantificados e analisados, considerando esses dados como único meio de indicar os potenciais objetos de conhecimento, como se estes aparecessem em um campo de temporalidade linear, o que pode obscurecer e prejudicar a análise de fenômenos que refletem ou são encontrados no cruzamento de temporalidades e, sendo assim, "colonização e descolonização serão apenas a soma do visível e/ou dos eventos quantificáveis que aparecem dentro de um certo período de tempo de um momento do passado".

Em contrapartida, Maldonado-Torres (2018, p. 8) compreende que sendo a decolonialidade uma luta vivida e presente entre "visões e maneiras competitivas de experienciar o tempo, o espaço e outras coordenadas básicas de subjetividade e sociabilidade Humana", carece, então, de uma outra abordagem. Afirma que o pensamento e a teoria da decolonialidade deve ecoar sobre nosso senso comum e sobre

pressuposições científicas referentes a tempo, espaço, conhecimento e subjetividade, provocando um envolvimento crítico com as teorias da modernidade, cujas estruturas epistemológicas amparam as ciências sociais e humanidades europeias. Sendo assim, esse envolvimento e comprometimento crítico é uma "função-chave" do pensamento e da teoria decolonial.

Na realidade, tanto Maldonado-Torres (2018), como Quijano (2005) enfatizam a necessidade de percebermos traços, ações, reações, que revelam a presença do pensamento colonial, adornando de modo sutil a modernidade ocidental e se mantendo fortalecido até os dias atuais no tempo que chamamos de pós modernidade. É possível perceber que a visão de superioridade, o desejo de se sobrepor e dominar o outro sempre serão traços da colonialidade, que acabam sendo diluídos e assimilados pelas sociedades com naturalidade. Vale questionar, portanto, o motivo pelo qual a modernidade ocidental é sempre considerada como o tempo da mais avançada forma de civilização, comparando a outros modelos socioculturais, políticos e econômicos que são, em geral, vistos como civilização inferior.

Sendo assim, Maldonado-Torres (2018, p. 9) argumenta que a rejeição das teses de uma hierarquia de culturas e da superioridade da modernidade ocidental é necessária, no entanto não é suficiente para desafiar as bases de uma ordem internacional e de instituições que têm esse tipo de lógica colonizante, visto que as práticas, a estrutura de instituições, os significados e representações simbólicas ocidentais modernas pressupõem, definitivamente, conceitos de "progresso, soberania, sociedade, subjetividade, gênero e razão, entre muitas outras ideias-chave que têm sido definidas como pressuposto de uma distinção fundamental entre o moderno e o selvagem ou primitivo".

Diante disso, o autor nos convida a refletir, criticamente, acerca desse entrelaçamento de indicadores de civilização com concepções que pressupõem outros povos como primitivos e sobre os modos nos quais a modernidade ocidental, frequentemente, postula distinções e conceitos desse tipo. Percebemos, então, que esses preconceituosos indicadores de civilização são definidos por pensamentos e ideias coloniais eternizadas nas civilizações.

Em seu estudo, Maldonado-Torres refletiu, criticamente, acerca de eventos históricos, como a descoberta do Novo Mundo e Conquista das Américas, considerados marcos e chave para o padrão de civilização, analisando suas implicações e impactos negativos sobre as noções e ideias do que seja ser civilizado.

Assim, apoiado à ideias de autores como Quijano (1991), Mignolo (2000), Lander (2000), aos quais denomina como teóricos decoloniais, artistas e ativistas, Maldonado indica o saber, o poder e o ser como eixos fundamentais da colonialidade no mundo, enfatizando que o trabalho coletivo desses e de outros autores considera que é mais sensato afirmar que a modernidade, desde o seu início, se apresentou como uma grande revolução ligada ao conceito de descoberta, mas também trouxe consigo características coloniais, ao invés de conceber o colonialismo como algo que acontece na modernidade em conjunto com outros períodos históricos.

> Isso leva a uma mudança no modo de se referir à modernidade ocidental: de modernidade simplesmente, como oposto ao pré-moderno ou não moderno, para modernidade/colonialidade, como oposto ao que está além da modernidade. É esse "além da modernidade", em vez de simplesmente independência, que torna-se o principal objetivo da decolonialidade (Maldonado-Torres, 2018, p. 12).

Pensando em nossa área de conhecimento e atuação, a LA, eis a razão pela qual repousa em nossas mãos, de pesquisadores e educadores, o desafio de detectar, compreender a permanência do espírito naturalizado de colonialidade na nossa sociedade pós- moderna, o que inclui os nossos ambientes acadêmicos e nossas práticas de letramento, por exemplo, bem como a necessidade de mover-se num movimento contrário na intenção de ir além dessa modernidade/ colonialidade. O conselho do linguista Pennycook (2021), então, no sentido de buscarmos compreender os vínculos entre conceitos de sociedade, ideologia, capitalismo global, colonialismo, educação, gênero, racismo ou sexualidade e as falas em sala de aula, traduções, conversações, gêneros, aquisição de segunda língua, etc, é, plenamente congruente e soa fortemente aos nossos ouvidos nos impulsionando a manter o olhar zeloso nos atos do poder, ao mesmo tempo em que devemos questionar as nossas próprias práticas, além de nessa caminhada nos revestirmos de uma essência cética e indagadora diante de concepções eternizadas ontologicamente.

2.2 A decolonialidade no ensino da LI

Não temos como escapar da força da língua. Pensadores do passado ou hodiernos nos fazem refletir acerca dos efeitos dessa bem-aventurança que é o dizer. Filósofos da

linguagem apontaram suas benesses e malefícios, escritores bíblicos sinalizaram até o perigo de morte canalizado por esta que tem o poder de abençoar e amaldiçoar o outro.

Bell hooks (2013) apregoa que a língua invade o corpo e a mente. Não é possível mantê-la presa entre fronteiras, pois rebenta e escapa. Ela se impõe e enraíza na nossa mente. E nessa penetração, quanta energia ela carrega, quanta força, conceitos, pensamentos e ideologias que podem machucar, anular, ferir, sobretudo, no contexto de aquisição de uma nova língua, pela imposição de um contexto colonizador e hegemônico, o que nos faz indagar: todo e qualquer contexto de aprendizagem de uma segunda língua será benéfico para o aprendiz?

Tomando como exemplo a necessidade que ela e seu povo tiveram de aprender o inglês padrão, diferenciado do seu vernáculo negro, hooks (2013) alerta a relevância de identificar a língua de quem oprime, tanto quanto a importância de adquiri-la para estabelecer comunicação com quem a tem como ferramenta de opressão: "essa é a língua do opressor, mas preciso dela para falar com você" (Adrienne Rich *apud* hooks, 2013).

A realidade de ser forçado a esquecer sua própria língua, ou de viver num contexto em que não se compreende o que o outro fala, suas ordens, suas exigências ou seus xingamentos, como no miserável e injusto cenário da escravidão, citado pela autora, remete-nos ao contexto brasileiro de imigrantes forçados, que, conforme Lopez (2018), buscam programas para aprender nossa língua portuguesa em uma tentativa de autodefesa, visto temerem o que lhe pode fazer o outro, que somos nós, brasileiros, por meio da língua.

Definitivamente, a língua padrão não é a fala do exílio. "É a língua da conquista e da dominação", como afirma hooks (2013, p. 224), uma máscara que esconde o fracasso de muitas línguas, de muitas comunidades nativas e idiomas apagados da história. Fazendo alusão a Língua inglesa que fora imposta a comunidades negras, a autora enfatiza que não é o idioma que a machuca, mas o que os opressores são capazes de fazer com ela no processo de colonização, visto que a transformam num território que define, limita e a configuram numa arma com capacidade de envergonhar, humilhar e colonizar.

Assim como os escravos africanos no contexto norte-americano, por meio da aquisição do idioma do opressor e da reinvenção da "contra língua", recuperaram o poder de sua comunidade e encontraram um caminho para partilhar suas mensagens de resistência, na contemporaneidade, urge, como docentes, nos conscientizarmos desse poder e intenção que uma língua estrangeira pode carregar.

Como professores de línguas, podemos ser seduzidos e atraídos pela nova língua que ensinamos ao ponto de a privilegiarmos e minimizarmos o valor de outras tantas, até a materna, tomando a mesma postura de quem por meio da língua, banaliza, coloniza e elimina povos e culturas em nome do poder. Nesse entendimento, compreendemos que todas as vezes que priorizamos, elegemos e destacamos uma pronúncia, ou sotaque em detrimento de outros, estamos desenvolvendo uma postura colonizadora.

Todavia, compete a nós, professores de línguas, libertar-se dessa postura na busca de forjar uma outra, contra-hegemônica, contribuindo para a formação libertária dos nossos educandos. Cabe-nos total atenção aos nossos atos educativos, visto que somos, constantemente, convidados a agirmos "inconscientemente em cumplicidade com uma cultura de dominação" (hooks, 2013, p. 231).

Diante disso, consideramos fundamental o processo de reflexão pelo qual todo professor precisa passar e, constantemente, vivenciar. Refletir sobre a língua, como utilizá-la, ensiná-la é crucial, pois por meio dela tocamos vidas, amamos, odiamos, levamos vida e até a morte. A mudança no modo de pensar sobre ela e sobre como a utilizamos pode alterar a maneira como sabemos o que sabemos.

Nessa perspectiva, o ensino de LI carregará um sentido decolonial, se nós, professores desse idioma, de posse da compreensão dos diversos aspectos históricos e sócio-políticos que envolvem a aquisição de uma nova língua, atuarmos nesse processo como elemento mediador, que não se limita a transmitir os conhecimentos de uma língua estrangeira, mas que, sobretudo, contribua para a formação de falantes e leitores críticos, igualmente conscientes do teor dominador e hegemônico da LI, entretanto capazes de utilizá-la com fins práticos, numa concepção libertadora e crítica.

No que tange ao ensino do inglês nos ambientes de formação de professores, precipuamente, torna-se imperioso e inadiável que assumamos uma postura decolonial, ressignificando nossos pensamentos e ações, no propósito de favorecer a construção crítica dos professores de inglês em formação, cujas ações repercutirão em contextos diversos e poderão beneficiar comunidades e sociedade em seus processos emancipatórios. O seguinte capítulo, portanto, discorrerá acerca das implicações do prisma decolonial na formação de professores.

3 A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA: A IMPLICAÇÃO DE UM OLHAR DECOLONIAL

Para iniciar esse capítulo, considero relevante expor aqui o contexto histórico da formação de professores de LI no Brasil para, em seguida, discorrer acerca dessa formação inicial e continuada, alinhando aos pensamentos de alguns autores, tais como Tardif (2014), Ferraz (2018), Pessoa (2019), Sanches (2022) dentre outros sob a égide da concepção decolonial.

3.1 A Formação inicial, sua história e possíveis desdobramentos sob o olhar decolonial

Segundo Fiorin (2006), os primeiros cursos de Letras no Brasil surgem nos anos 30, em 1934, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo; em 1935, na Universidade do Distrito Federal; em 1939, na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil e na Universidade de Minas Gerais.

Maia (2009), por sua vez, indica que, no que concerne especificamente à área de LI, os Cursos de Licenciaturas em Letras/inglês emergiram na década de 60, do século XX, com duas habilitações básicas, denominadas Letras neolatinas e Letras anglo-germânicas. Mais adiante, a Reforma Universitária, Lei n° 5.540, de 28/11/68 extinguiu esses cursos, transformando-os em cursos de Letras com habilitações em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira e uma Língua Estrangeira Moderna. A então Faculdade de Filosofia optou pelas Línguas Espanhola, Francesa e Inglesa, habilitações essas em oferta até a atualidade. Embora haja mudanças e inovações incorporadas, elaboradas, aprovadas e recomendadas pelo MEC, nas diretrizes gerais dos cursos de Letras, esse modelo de curso vem sendo seguido há aproximadamente cinco décadas pelas Instituições de Ensino Superior Brasileiras e, ainda, refletem a realidade dos atuais cursos de Letras no Brasil.

Maia (2009) aponta que, na década de 1970, dois acontecimentos marcaram profundamente a formação do profissional de LI no Brasil: a criação da Associação Brasileira de Professores Universitários de Inglês (ABRAPUI) com o objetivo de discutir

assuntos relacionados à área de LI a qual promovia seminários, encontros e cursos para professores de inglês, divulgando textos científicos e literários da área. Atualmente, consolidada, essa associação promove eventos nacionais e internacionais que têm aproximado professores de todos os cantos do mundo. O segundo refere-se ao surgimento do primeiro curso de mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) com o objetivo de formar professores de línguas para o ensino superior, cursos de mestrado e doutorado em Linguística Aplicada da PUC-SP cujas atuações são referências no Brasil e no exterior até os dias atuais.

Em geral, os cursos de Formação de Professores apostam na formação teórico-metodológica como garantia de que ela será concretizada plenamente na realidade da sala de aula. Aspectos práticos são normalmente abordados de forma superficial. Em se tratando de formação de professores de LE, convém perceber que a sala de aula é um espaço peculiar em que a língua é, ao mesmo tempo, instrumento de trabalho e objeto. Por meio da língua, ensina-se a língua. Consequentemente, entram em cena alguns saberes a serem operacionalizados pelo professor, tais como saber a língua e saber ensiná-la (Almeida Filho, 2015).

Assim, apropriar-se desse conhecimento linguístico é condição *sine qua non* para apresentá-la como objeto de ensino. Os cursos de licenciatura desse professor, em especial, promoveriam uma melhor formação, se, além de conscientes dos reflexos negativos da história do ensino de inglês no país, atentassem para a especificidade dessa formação pelo caráter linguístico e para a necessidade do professor de inglês não apenas conhecer a língua, mas, igualmente, razões, implicações e desdobramentos do seu ensino.

Todavia, os cursos de Licenciatura em Letras, de uma forma geral, não atentam para essa realidade e até contribuem para os insucessos no ensino de Língua estrangeira. Acerca dessa problemática, Walesko e Procailo (2011) apontam que grande parte dos cursos de graduação em licenciaturas em Letras no Brasil não consegue atingir plenamente os objetivos necessários para uma formação profissional sólida, ou seja, o domínio dos aspectos linguísticos, tanto na habilidade oral quanto na escrita, o que representa a falta de uma base pedagógica e de conhecimentos em Linguística Aplicada consistentes. A boa formação desse profissional é, muitas vezes, resultado do empenho individual, uma vez que os cursos de licenciatura ensinam sobre a língua sem propor aprofundamento na área específica de aprendizagem de Língua estrangeira, por exemplo.

Com isso, a falta de um bom nível de conhecimento na língua configura-se, também, um obstáculo no desempenho pedagógico do professor.

Em vista disso, e não por coincidência, é possível que a área de pesquisa e estudo acerca do ensino e aprendizagem de línguas, hoje vista como subárea da Linguística Aplicada no âmbito das Letras, ainda seja desprestigiada em alguns centros universitários, embora seja possível perceber um movimento amplo de estudos sobre ensino de LI e formação. Almeida Filho (2015), professor, formador e pesquisador da área desde os anos 90, do século XX, sinaliza que a visão ultrapassada de muitas faculdades de formação acerca do conhecimento relevante para o desenvolvimento do ensino das línguas não contribui para a superação de problemas que os cursos de Letras acumularam nessa área. Essa realidade reflete-se nas salas de aula de língua estrangeira e nos coloca diante da necessidade de repensar a formação e do desafio de, por meio de programas de pós-graduação em Linguística Aplicada, formar novas gerações de pesquisadores e especialistas que se tornem parceiros no esforço de produzir conhecimentos pertinentes de natureza aplicada para o desenvolvimento e expansão do ensino de línguas. Entretanto, esse cenário e carência de ajustes não é privilégio apenas da graduação em Letras.

3.1.1 A desvalorização da prática

No tocante à formação de professores, de um modo geral, e refletindo acerca dos saberes docentes, do saber-fazer, das competências e das habilidades que servem de base ao trabalho dos professores no ambiente escolar, Tardif (2014) dissemina em seus estudos que os cursos de graduação insistem em adotar modelos tradicionais, com formatos desvinculados das necessidades desses sujeitos e desconsideram os saberes oriundos dos professores que já atuam nas escolas, embora estudos comprovem a relevância de considerá-los como sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu ofício, ao seu trabalho.

Para o autor, eles são os fundamentais atores e mediadores da cultura e dos saberes da escola. Sendo assim, é salutar que haja nos campos de pesquisa educacional algum interesse pelos saberes e pela subjetividade destes a partir do seu labor diário em interação com estudantes e com demais atores educacionais. Em sua crítica, indica que essa perspectiva de pesquisa foi negligenciada durante muito tempo pelas ciências da educação, bem como pelos teóricos e pesquisadores das ciências humanas e sociais que abordam o ensino. Entretanto, ao seu olhar, considerar os professores como sujeitos do

conhecimento e como atores competentes, possibilita renovar as perspectivas existentes sobre o ensino.

Nesse sentido, ao encarar o professor como um ator capaz no processo de ensino, Tardif (2014) propõe que não mais se tenha uma visão reducionista desse profissional, o considerando como técnico condenado a aplicar os conhecimentos produzidos por pesquisadores da universidade, por expert em currículos e agentes do Ministério da Educação, ou como um agente social, cuja ação é unicamente indicada por mecanismos sociológicos, visto que para as duas concepções (tecnicista e sociológica) o professor é apenas "um boneco de ventríloquo: ou aplica saberes produzidos por peritos que detêm a verdade a respeito de seu trabalho ou é o brinquedo inconsciente no jogo das forças sociais que determinam o seu agir" (Tardif, 2014, p. 230). Distanciando-se dessa visão, ele enfatiza a necessidade de considerar a subjetividade do professor/ator nos contextos investigativos:

> Toda pesquisa sobre o ensino tem, por conseguinte, o dever de registrar o ponto de vista dos professores, ou seja, sua subjetividade de atores em ação, assim como os conhecimentos e o saber-fazer por eles mobilizados na ação cotidiana. De modo mais radical, isso quer dizer também que a pesquisa sobre o ensino deve se basear num diálogo fecundo com os professores, considerados não como objetos de pesquisa, mas como sujeitos competentes que detêm saberes específicos ao seu trabalho (Tardif, 2014, p. 230).

Nessa perspectiva, conforme Tardif, as investigações não devem buscar o professor perito ou eficiente, mas o experiente com suas vivências, dilemas e tensões. Pesquisadores dessa linha, em geral, expõem uma ideia bastante crítica da formação dos professores, alegando que esta ignora a vivência desses atores, limitando-se a uma transmissão de conhecimentos. Criticam, igualmente, o modelo do trabalho docente nas escolas, o qual, frequentemente, privilegia concepções burocráticas e autoritárias, o que apaga a contribuição e os conhecimentos práticos dos professores experientes.

Tardif (2008) já preconizava a demanda de buscarmos um novo equilíbrio e nova articulação entre o que se produz e o que se faz, indicando que, frequentemente, os conhecimentos são produzidos em redomas sem conexões com as práticas profissionais. Considerar o saber docente cotidiano possibilita renovar concepções a respeito da formação do professor, bem como de sua identidade e contribuição profissional.

Essa visão nos remete à constante necessidade de se buscar essa articulação entre os cursos de formação e a escola, não apenas para atender a uma resolução, mas, sobretudo, a fim de conhecer, ponderar, apreciar e considerar os saberes daqueles que atuam nos espaços educacionais. Acerca de orientações teóricas que tratam a questão da relevância dos saberes dos professores atores, Tardif (2014) considera que estudiosos de uma determinada dimensão de pesquisa propõem uma visão bastante crítica da formação dos professores, visto que esta desconsidera a vivência desses professores e se limita, em geral, a uma mera transmissão de conhecimentos. Com isso, a organização do trabalho docente nas escolas, igualmente, privilegia concepções burocráticas e autoritárias que desprestigiam conhecimentos práticos e a contribuição dos professores experientes.

Discorrendo sobre três dessas dimensões de estudos ao longo dos anos, o autor afirma que, apesar de suas diferenças, estas não são impenetráveis, já que ocorrem várias trocas teóricas e metodológicas entre elas. Cada uma delas produziu pertinentes e úteis respostas de pesquisa que são proveitosas na formação dos professores e ensino. Todavia, segundo Tardif, elas tomavam por base visões distantes da subjetividade dos professores: uma delas privilegia uma visão cognitiva da subjetividade; outra, valoriza uma visão existencial; e uma última e mais atual, apoia-se numa visão social. Essas diferentes concepções revelam a riqueza e complexidade da subjetividade, que pode ser esquadrinhada por meio de diversas lentes e múltiplos enfoques.

Contanto, embora haja distinções, as concepções de pesquisa por ele apontadas declaram que, "em toda atividade profissional, é imprescindível levar em consideração os pontos de vista dos práticos" (Tardif, 2014, p.234), já que como estes indivíduos configuram o núcleo de ação, é a partir de suas experiências, pessoais e profissionais, que será possível produzirem seus saberes, assimilarem novos conhecimentos, competências e desenvolverem novas práticas e estratégias de ação.

Essa perspectiva exposta por Tardif (2014), pressupõe consideráveis alterações de princípios e práticas contemporâneas da formação dos docentes. Para ele, é imprescindível, à priori, que se reconheça que à esses atores cabe o direito de manifestar-se acerca de sua própria formação profissional, a despeito de onde ocorrera, o que sugere que haja esforços no sentido de implantar currículos de formação de professores acerca dos quais os professores em atuação sejam imbuídos de algum controle legal, político e prático, considerando-os, também, coadjuvantes, formadores dos futuros professores e parceiros dos professores universitários na formação de seus futuros colegas.

> É estranho que os professores tenham a missão de formar pessoas e que se reconheça que possuem competências para tal, mas que, ao mesmo tempo, não se reconheça que possuem a competência para atuar em sua própria formação e para controlá-la, pelo menos em parte, isto é, ter o poder e o direito de determinar, com outros atores da educação, seus conteúdos e formas (Tardif, 2014, p. 240).

Essa estranheza se dá, igualmente, pelo fato dessa nossa formação ter sido e ainda ser permeada por conteúdos e lógicas disciplinares, mas não profissionais. Para Tardif, na formação de professores, ensinam-se teorias sociológicas, docimológicas, psicológicas, didáticas, filosóficas, históricas, pedagógicas, por exemplo, que foram concebidas sem nenhuma conexão com o ensino, nem com as realidades corriqueiras da função de professor. Além disso, muitos dos conhecimentos e considerações semeadas por nós, formadores, nos cursos de formação, são oriundos de teóricos que jamais experimentaram o contexto de sala de aula, bem como não atribuem importância aos contextos escolares e pedagógicos, visto que, segundo o autor, consideram suas realidades triviais ou demasiado técnicas. Sendo assim, é comum que as teorias e aqueles que as propagam não possuam eficácia nem valor simbólico e prático para os futuros professores e para os professores em atuação.

No entanto, embora a formação para professores seja ainda idealizada em torno de lógicas disciplinares num modelo aplicacionista do conhecimento, que oferta disciplinas de curtíssima carga horária, que não dialogam entre si e, com isso, não tem oferecido um suporte para o ofício na ação cotidiana desses profissionais, para Tardif (2014, p. 242) não há necessidade de descaracterizar o aspecto disciplinar na formação de professor, desde que abra-se um espaço maior para um entendimento de formação profissional que identifique os professores em formação como sujeitos do conhecimento e não como "espíritos virgens" para quem tão somente despejamos conhecimentos disciplinares e orientações procedimentais.

É preciso, igualmente, desenvolver estudos relativos às crenças e expectativas cognitivas, sociais e afetivas por meio das quais esses futuros professores recebem e processam as tais informações e conhecimentos. Para seguir nessa lógica profissional é preciso basear-se na análise de tarefas, de práticas e de conhecimentos dos professores que já atuam com um prisma reflexivo, considerando, reiteradamente, os entraves, condicionantes do trabalho docente e as estratégias utilizadas para eliminá-los.

Nesse mesmo ritmo, Pimenta (1996) já havia contribuído com a discussão quando sugeria a ressignificação dos processos formativos a partir da reconsideração dos saberes

necessários à docência, elegendo a prática como objeto de análise. Acerca dos cursos de formação, apontava que os currículos são engessados, cujos conteúdos e atividades burocráticas de estágio, por exemplo, distanciam-se da realidade dos espaços escolares, não assimilando as contradições existentes na prática social de educar e, consequentemente, não colaborando para a formação de uma identidade reflexiva do professor. É possível perceber que o cenário da formação não experimentou significativas mudanças, já que permanecemos vislumbrando uma formação que instigue o professor a olhar para além dos conteúdos, dos seus afazeres cotidianos e de suas ações involuntárias, a fim de que permitam-se vivenciar a construção contínua de suas identidades.

> Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem, permanentemente, irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano (Pimenta, 1996, p. 75).

Nesse sentido, cabe aos espaços de formação alinhar conhecimentos teóricos ao entendimento do ensino como prática social, considerando a relevância de instigar nos professores em formação o desejo e a habilidade de analisar a própria prática para, em decorrência disso, formarem e transformarem seus conhecimentos e atitudes à medida em que, constantemente, tecem suas performances.

Acerca disso, Pimenta (1996) nos chama a atenção para o caráter dinâmico da profissão docente, visto que precisamos corresponder, qualitativamente, às necessidades e demandas sociais, sendo, então, imprescindível erigir a nossa identidade a partir da revisão contínua do seu significado social, visando sempre colaborar com os processos emancipatórios da sociedade.

Sendo assim, percebo que, como as sociedades e suas necessidades sofrem variações, é crucial que caminhemos na docência em atenção às possíveis alterações que, igualmente, devamos experimentar como professores. Enquanto formadores, sobretudo, repousa sobre nós a responsabilidade de participar da construção da identidade do nosso futuro professor de línguas da educação básica de tal maneira que este perceba a responsabilidade e o prazer de contribuir para os processos emancipatórios da sociedade, bem como dos seus jovens estudantes. Vivenciar as nuances e moldagens de nossas identidades constitui-se num desafio infindo e ininterrupto.

À respeito dessa construção, Pimenta (1996), considera que:

> Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenhes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. **Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano, a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor** (Pimenta, 1996, p. 76, grifo meu).

Portanto, para a autora, nessa jornada, é desafio posto aos cursos de formação auxiliar no processo de transição dos estudantes do modo ver-se como aluno para o modo de ver-se professor e, assim, construir a sua própria identidade, na qual inclui-se, também, os saberes da experiência, produzidos na rotina docente por meio da reflexão sobre a própria prática. Compete, assim, à formação incitar os processos reflexivos (Schön, 2000), assim como a construção das habilidades de pesquisa da prática. Como lamento não ter vivenciado essa construção desde a graduação! Possivelmente, como professora universitária, experimentaria menos dificuldades ao lidar com trabalhos investigativos. Afinal, hoje percebo que a experiência de ensino na educação básica, os conhecimentos específicos da área, bem como saberes didático-pedagógicos não são suficientes à docência no ensino superior.

Em contrapartida, tecendo ideias acerca dos saberes necessários à essa docência e identidade desse profissional, Pimenta (2014) argumenta que há em diversas IES um predomínio de despreparo e desconhecimento acerca do que representa o processo de ensino - aprendizagem, ainda que os professores possuam experiência significativa e longo tempo de estudos em suas áreas específicas, visto que não recebem formação para tanto.

Ademais, estes, de posse das ementas, planejam de forma particular e solitária as suas atividades e, dessa maneira, também as executa sem obter orientações sobre os decursos de planejamento, métodos, ou avaliação, por exemplo. Da mesma forma, os resultadoss de seu trabalho nunca são passíveis de análise pelo docente, ou pelo curso, nem precisam justificar suas ações pedagógicas, como fazem nas pesquisas por meio dos relatórios, que são o que mais importa para a instituição. Dada essa realidade, Pimenta

(2014, p.37) advoga que “a questão da docência na universidade ultrapassa os processos de sala de aula, pondo em discussão as finalidades do ensino de graduação”.

Sendo assim, embora reconheça a pertinência dos processos investigativos na docência universitária, percebo, igualmente, uma carência de conhecimentos relacionados à prática nos ambientes de nossos cursos de graduação, já que uma expressiva parcela de nós, docentes universitários, pode não ter recebido uma sólida formação pedagógica e outros não tiveram quaisquer experiências com o ensino antes de exercer essa docência.

Nesse contexto, é possível constatar, facilmente, a primazia de tantos pela pesquisa, em detrimento de aspectos relacionados ao ensino. O apego a saberes, teorias de estruturas epistêmicas ocidentalizadas e obsoletas (Grosfoguel, 2016). Outrossim, corroboram para um certo descaso com questões educacionais e de caráter específico, pontual, localizado e relacionadas às realidades e epistemologias locais. Percebo, por exemplo, uma certa esquiva a questões referentes ao ensino, que denuncia o menoscabo às demandas didático-pedagógicas e, consequentemente, às questões relacionadas à escola. Logo, chego a imaginar que, para alguns docentes da academia, pensar numa possível interação com ambientes educacionais de educação básica e seus educadores tornar-se-ia uma desonra, ou degradação.

A meu ver, em decorrência dessa desvalorização histórica dos aspectos pedagógicos e práticos do ensino, nos nossos cursos de formação de professores, há uma supervalorização da produção científica acadêmica na universidade. Em geral, os sistemas de avaliação no ensino superior privilegiam as ações relacionadas à pesquisa, visto que nas avaliações a que nós, docentes, nos submetemos regularmente, a pontuação das atividades de ensino e extensão são muito inferiores àquela destinada às atividades de pesquisa. Não seria esse um dos motivos pelos quais tantos professores não valorizam a prática pedagógica? Por que atribui-se menor atenção a tudo que relaciona-se à sala de aula? É angustiante, inclusive, perceber a corrida desenfreada de todos pelas publicações, que, sorrateiramente, vem provocando uma guerra de egos sem precedentes no afã de cumprir aquilo que está posto. Não poderíamos identificar essa nossa "loucura" como um reflexo da matriz colonial, já que aqueles que se identificam e se deleitam no ensino e, prazerosamente, desenvolvem ações de ensino e extensão não têm seu trabalho reconhecido na mesma medida e, ainda, sentem- se intimados a priorizar uma área em detrimento da outra, a fim de cumprir uma prerrogativa, sem o direito de questionar?

Não se trata de desvalorizar a pesquisa no ambiente acadêmico, mas de prestigiar, na mesma intensidade, as atividades atreladas aos segmentos de ensino e extensão. Uma outra reflexão e ponto intrigante me sobrevêm: ainda que consideremos a relevância e imprescindibilidade dos nossos estudos nas nossas academias, por que os resultados destes não são partilhados nos ambientes escolares? Até que ponto estas pesquisas têm contribuído para ressignificar realidades, transformar cenários, libertar indivíduos, ou "esperançá-los" (Freire, 1992)? Até quando a prática pedagógica precisa ser vista num prisma preconceitual, ser tão negligenciada e marginalizada em muitas universidades?

Discorrendo acerca da docência no ensino superior e relevância dos conhecimentos didáticos, Pimenta (2014) pontua a desvalorização histórica da disciplina Didática, recorrente do entendimento de que esta precisaria ser substituída por assuntos de cunho crítico, o que gerou a ideia de que nós, professores, não carecemos da Didática e, possivelmente, o pensamento de que tudo relacionado à prática de ensino não é passível de valorização científica, é inferior e dispensável.

Ademais, em geral, nos ambientes acadêmicos das licenciaturas têm-se a concepção equivocada de que cabe a referida disciplina, apenas, fornecer técnicas de ensino, tornando a disciplina instrumental. Concernente a isso, segundo Pimenta (2014), a formação universitária, do mesmo modo, está impregnada de alguns mitos, como, por exemplo, o de restringir o preparo de um docente universitário a uma disciplina, a Didática, considerada, unicamente, como um corpo de conhecimentos técnicos instrumentais, que dispõe de receitas prontas que se adequam a qualquer situação de ensino.

Outros mitos indicados por Pimenta (2014, p. 47), referem-se a:

> Considerar o campo da Pedagogia e o da Didática como restritos às questões da aprendizagem de crianças e adolescentes. Outro ainda é o reduzir a docência ao espaço escolar. Há, por fim, o entender a Didática como um campo disciplinar em competição e conflito com os demais campos disciplinares (cf. Esteves e Pimenta, 1993).

Contanto, para além desses mitos, que percebemos persistirem até aos dias atuais, a citada autora, concebendo o ensino como um fenômeno complexo, prática social que envolve professores e alunos e que se modifica pela relação e ação destes, ao mesmo tempo em que provoca neles transformações, evoca que sendo esse fenômeno uma situação multíplice, em relação a indivíduos e contextos, não seria lógica a criação de técnicas, regras únicas para os variados processos e possibilidades de ensino.

Nessa perspectiva, o papel da Didática vai além de uma ação tecnicista e engessada:

> A tarefa da Didática é a de compreender o funcionamento do ensino em situação, suas funções sociais, suas implicações estruturais; realizar uma ação autorreflexiva como componente do fenômeno que estuda, porque é parte integrante da trama do ensinar (e não uma perspectiva externa que analisa e propõe práticas de ensinar); pôr-se em relação e diálogo com outros campos de conhecimentos construídos e em construção, numa perspectiva múlti e interdisciplinar, porque o ensino não se resolve com um único olhar; proceder a constantes balanços críticos do conhecimento produzido no seu campo (as técnicas, os métodos, as teorias), para dele se apropriar, e criar novos diante das novas necessidades que as situações de ensinar produzem (Pimenta, p. 48, 2014).

Assim, reconhecemos o valor e relevância da presença dessa disciplina, bem como das disciplinas pedagógicas nos espaços de formação de professores, visto que é possível identificar uma certa resistência à autorreflexão, uma tendência ao individualismo, a seguir modelos prontos, padronizar ações pedagógicas, compartimentar o saber, priorizar conhecimentos em detrimento de outros e demonizar a educação pública, por conseguinte, sem propor novas possibilidades e novos caminhos de ensino.

Ademais, vale ressaltar o mérito da Pedagogia, por seu cunho crítico e investigativo, como ciência que estuda a educação e compromete-se com a mudança de condições que possam produzir a desigualdade. Cabe-lhe observar e investigar toda e qualquer prática educativa a fim de analisá-las, de modo crítico, com o propósito denunciativo, caso estas choquem-se com o direito à educação. Trata- se, segundo Pimenta (2021), de uma ação crítica-dialética e histórica com o intuito de indicar possibilidades de emancipação e transformação, já que a educação é resultado de prescrições sociais, econômicas e políticas e atua na disseminação ideológica dominante:

> Porque ao mesmo tempo em que as práticas educativas reproduzem a ideologia dominante, no nosso caso, na perpetuação do neoliberalismo, também podem transformar as condições de desigualdade, desvelando por meio da ciência, do método dialético as contradições. Por isso dizemos que a educação pode ser humanizadora ou des-humanizadora, ou seja, deixar parcelas dos humanos à margem da humanização (Pimenta, 2021, p. 928).

Portanto, se cabe aos cursos de licenciatura preparar, formar, profissionais para a docência na educação básica, a presença da pedagogia e suas disciplinas nos currículos torna-se imprescindível a uma formação crítica, que não se limita à mera transmissão de

conteúdos, repetição de padrões e métodos de ensino, sem a cabível inquietação e reflexão acerca do tipo de profissional que desejamos enviar à sociedade para atendermos não apenas às demandas numéricas desta, mas sobretudo, às suas demandas estruturais e ideológicas, já que a mediação entre teoria pedagógica e práxis educacional depende da ação do educador.

No entanto, tecendo sobre documentos legais, resoluções que regem a formação de professor no nosso país, Pimenta (2021) denuncia que a política privatista neoliberal tem prejudicado a Pedagogia no seu processo de análise teórica da prática para orientar uma práxis transformadora, uma vez que estes evidenciam os interesses mercadológicos dos indivíduos que regem os espaços no Conselho Nacional de Educação (CNE). Em alguns desses documentos há referência a formação de professores, sem qualquer alusão à ciência (teoria-prática-práxis) pedagógica, o que a faz afirmar que não há Pedagogia no currículo de formação de professores. Nulificam a Pedagogia como ciência e "tendem a reduzi-la ao campo de práticas colonizadas" (p. 930).

3.1.2 A esperança do pensamento decolonial na formação de professores

Essa perspectiva que nos leva a questionar a formação de professores na qual, nós, professores universitários, estamos envolvidos alinha-se, em todo tempo, a um olhar decolonial, que nos inflama e impulsiona a pensar, refletir e agir para além do que está posto, ainda que isso nos desafie a questionar a nossa própria prática enquanto formadores, uma vez que a uma postura não colonial cabe um processo de desprendimento da certeza e do convencimento, que dará à luz a um novo processo de acolhimento da dúvida e dos questionamentos em torno de nossas próprias ideias, teorias e práticas, a fim de, aos poucos, nos revestirmos de uma pedagogia decolonial para, então, repensarmos a formação inicial docente.

Nessa direção, Rezende *et al.* (2020) no texto "Por uma postura decolonial na formação docente e na educação linguística" trazem uma conversa com a professora Tânia Rezende, a qual aponta a urgente necessidade de atentarmos para as colonialidades nas quais estamos sempre envolvidos por meio dos processos de ensino de línguas. No texto, que apresenta suas respostas a uma roda de conversa organizada por um grupo de estudos ligado aos Grupos de Pesquisa do Diretório do CNPq Formação de Professoras/es de Línguas e Rede Cerrado de Formação Crítica de Línguas, a professora pesquisadora

da UFG, indicando a indissociabilidade de corpo, língua e cultura, afirma que a formação em qualquer língua, no Brasil, parece ser um projeto de produção do fracasso escolar.

Nessa compreensão, Tânia Rezende ressalta a importância de conhecer a colonialidade antes de promover a decolonialidade. Para ela, muito se discute sobre a decolonialidade, mas por falta de conhecimento do que seja, ou do que foi a colonização no Brasil, repetimos esse processo nos espaços de educação e até na formação docente. Conforme a pesquisadora entrevistada argumenta, há uma desqualificação social da profissão docente. A ideia de que ensino é a capacidade e a competência de alguém que sabe para moldar uma pessoa que não sabe permeia nossos entendimentos e ambientes e isso é postura colonizadora arraigada em nosso ser como fruto de nosso processo histórico de colonização do nosso país.

Desse modo, todas as vezes que imaginamos sermos detentores de um conhecimento, ou supomos conhecer mais do que nossos estudantes, aliamo-nos a um pensamento colonizador e desenvolvemos uma postura colonizadora, que sempre imagina que o ambiente colonizado é escasso de conhecimento e que este sempre surgirá de fora. Chega-se na sala de aula desprovido de saber e sai-se dela cheio de sabedoria.

Nesse pensamento, a professora Rezende adverte e pontua a necessidade de compreender que a decolonialidade precisa ser uma postura e não apenas uma teoria de enfrentamento das ideologias coloniais. A formação docente deve ser um espaço dessa construção decolonial para outras gerações. Todavia, isso se dará de modo processual, não automático, até porque, citando Freire (1974), a pesquisadora lembra que "ninguém decoloniza ninguém", visto que lidamos com sujeitos que têm desejo próprio. Para ela, a tão relevante e desejada decolonialidade não deve ser imposta e, sim, construída, coletivamente, a fim de não repetirmos o mesmo erro da colonialidade.

Discutindo acerca da formação do professor de inglês, a pesquisadora afirma que esta é desafiadora pelo status do inglês no mundo, bem como pela nossa relação com esse idioma. Para ela, essa experiência de aprender essa língua estrangeira pode ser negativa por reportar, inconscientemente, o indivíduo para a experiência violenta de ter que aprendê-la como na colonização, já que a língua dominante desse contexto costuma matar e violentar a cultura e os povos. Pensando assim, na formação de professores de Língua Inglesa descortina-se diante de nós o desafio de evidenciar esse aspecto decolonial no intuito de minimizar atos e posturas coloniais nesses contextos educacionais.

Nesse mesmo olhar, Cadilhe e Le Roy (2020), por sua vez, indicam a importância de considerarmos posturas e atitudes decoloniais em nossas aulas, trazendo à tona

memórias e trajetórias como formadores, a fim de problematizarmos nossas vivências e propor caminhos epistêmicos de reflexão. Influenciados por epistemologias e pensamentos diferentes daqueles legitimados e estabelecidos pelo *status quo* eurocêntrico/moderno/colonial, eles refletem sobre a responsabilidade agentiva dos docentes formadores de professores, no sentido de adotarem essas posturas decoloniais concatenadas às aberturas e rachaduras nas colonialidades do poder, do saber e do ser (Quijano, 2005; Maldonado-Torres, 2007).

Nessa perspectiva de reconhecer a potencialidade de uma "atitude decolonial" (Maldonado-Torres, 2019) na prática de formação, Cadilhe e Le Roy (2020) desenvolveram seu estudo com base em questionamentos em volta de sua atuação como professores de estágio supervisionado de Língua Portuguesa, área onde costumamos propor letramentos específicos, tais como leituras e discussões de textos acadêmicos alusivos ao ensino de uma língua, bem como a produção, análise de planos de aula, orientações, análises de regências de aulas dos estagiários em formação e produção de relatório.

Entretanto, embora este seja, comumente, um contexto de variados letramentos, a inquietude, como fruto de um olhar decolonial, oportunizou aos autores uma reflexão acerca da possibilidade desses não serem adequados, ou suficientes e da viabilidade de utilizarem outras ações e eventos que fugissem ao modelo dominante, especialmente, porque nesses encontros entre licenciandos e professores formadores, eles observaram que além das reflexões linguísticas e metalinguísticas sobre recursos linguísticos, textuais, discursivos e aspectos didáticos relacionados a esses conhecimentos, questões sobre indisciplina, violência, desigualdades sociais e sentimentos afloravam, revelando a fragilidade da formação, a qual, segundo estes, é capaz apenas de gerar no estudante estagiário a sensação de impotência e incapacidade quando se depara com inúmeras situações relativas a essas questões. Afinal, numa perspectiva colonial, não convém trazer às nossas aulas esse tipo de debate e deixar escapar o tempo dos conteúdos oficiais, o que trouxe certo incômodo a esses pesquisadores, os quais perceberam que as reclamações e lamentos dos professores em formação eram ouvidos, porém nunca acolhidos.

A partir de situações assim, buscaram refletir sobre como a estrutura curricular do curso facilitaria a integração de várias áreas do saber (Tardif, 2014, p. 252), a fim de orientar condutas na sala de aula. Cadilhe e Leroy (2020) afirmam terem sido impactados para epistemologias e "senti pensares" diversos, distintos daqueles fundamentados pelo *status quo* eurocêntrico/moderno/colonial, o que lhes conduziu a reflexão acerca da

responsabilidade agentiva dos docentes formadores de professores, no sentido de adotarem ações e condutas decoloniais nas suas formações. O termo "sentipensar" utilizado pelos autores decorre do pensamento de Fals Borda (2003), sociólogo colombiano que desafia o referido *status quo* eurocêntrico, positivista e tradicional do pesquisador, já que segundo ele, mente e coração são conectados para encarar os altos e baixos das travessias libertadoras, o que pode gerar outro formato de educador, de militante e de intelectual.

Vale salientar que, nesse trajeto, esses pesquisadores e formadores buscaram compreender de que modo os letramentos do estágio supervisionado poderiam impulsionar reflexões a ponto de ressignificar os discursos contraditórios, contingentes, tensos que permeavam a experiência de iniciação à docência. Assim, o que lhes incomodava como o acolhimento dos discursos dos licenciandos em aulas de estágio e os letramentos passíveis de discussão provocaram contestações acerca de uma epistemologia dominante na formação docente, resultando na discussão e compreensão de que muito do que utilizamos em nossas aulas, como formadores, pode ser ressignificados a partir de uma ótica decolonial, ratificando a potencialidade da chamada "atitude decolonial" (Maldonado-Torres, 2019) e conferindo visibilidade a uma diversidade epistemológica :

> Letramentos acadêmicos, tais como as práticas de discussões dos textos teóricos, a confecção do relatório final com registros de observações de aula e a produção de planos de aula, temas que atravessam as aberturas de gretas nas colonialidades do saber (Lander, 2006; Castro-Gomez, 2005), podem ser estimuladas e trabalhadas a partir de questionamentos surgidos em sala, tanto da disciplina de estágio como da regência na escola selecionada pelo licenciando – assumindo, aqui, como propõe Paulo Freire (2005), a importância de uma educação que compartilhe uma problematização da situação social de seus atores (Cadilhe; Le Roy, 2020, p. 253).

Por meio desse entendimento e guiados por pensadores e estudiosos como Freire (2005; 2015); Moita Lopes (2006); Walsh (2013); Pessoa, Silvestre e Borelli (2019); Neto (2018), Pessoa (2019), dentre outros, os formadores Cadilhe e Le Roy (2020) buscaram valores norteadores para o contexto do estágio na formação de professores com o propósito de contribuir para um melhor preparo desses futuros profissionais, os quais sabemos serão desafiados a atuar em contextos plurais de salas de aulas, também, diversificadas e até conflituosas. Como resultado, foram apontados três princípios:

- [...] A disciplina de Estágio Supervisionado precisa favorecer o diálogo e a escuta cuidadosa às vozes dos licenciandos, com o propósito de acolher suas indagações, necessidades, reflexões, em especial, aquelas que revelam colonialidades opressoras, compreendendo que, no cenário de ensino da universidade, formadores e estudantes possuem valores, crenças, histórias e que ali suas necessidades do mundo social afloram, "cabendo aos docentes o papel de acolher e (re)significá-las com os futuros professores, tendo como horizonte a diminuição das injustiças e desigualdades sociais" [...].

- [...] Os atos de letramento precisam incluir a construção de discursos que favoreçam a produção de uma memória coletiva da vivência na escola, de modo a prestigiar narrativas de "(re)existência" frente às colonialidades do saber e do ser e desafiar as práticas de letramento dominantes/globais que ocorrem em detrimento dos letramentos vernaculares/locais, visto que os personagens desse contexto possuem saberes diversos, o que torna inconcebível manter-se um perfil de formação fadado à discussão de textos e apresentações. Outras modalidades discursivas devem ser introduzidas. Gêneros como vinhetas narrativas, portfólios, videologs, diários, podcasts, narrativas visuais em curtas, videoclipes, fotografias, podem fomentar reflexões e transições epistêmicas e tornarem-se reconhecidos na formação como fonte de reflexão na universidade e não apenas meio de avaliação [...].

- [...] Ressignificar as práticas de linguagem das aulas de língua(s) nos projetos de regência dos estagiários, que precisam focar nos saberes locais em sintonia com aqueles globais, de modo reflexivo e crítica, e prestigiando epistemologias do sul. Isto é, estabelecer uma articulação entre questões locais e os currículos oficiais e políticas públicas educacionais, por exemplo, buscando apoio no pensamento decolonial e m sintonia com uma pedagogia decolonial, "cujo motor reside sobretudo na atitude decolonial, tal como proposto por Maldonado-Torres (2019)[...]". (Cadilhe; Le Roy, 2020, p. 265).

Diante do exposto, compreendo que um olhar decolonial é capaz de alterar os resultados não apenas de salas de aulas de estágios supervisionados, bem como de quaisquer disciplinas que integram contextos fadados ao engessamento da colonialidade do saber presente em diversos cursos de Letras, ou em qualquer outra formação de professores, desde que além de compreendermos a pertinência de nos desvencilharmos de pensamentos, olhares, gestos, atos e atuações coloniais, capazes de restringir, excluir e limitar, estejamos dispostos a lutar para a construção do nosso ser decolonial, que a cada dia é legitimado por meio de atitudes contrastivas, geradas conscientemente, enquanto outras são por nós descartadas. Esse olhar decolonial é capaz de alterar a nossa postura e, como parte disso, a visão que temos de educação e do ato de educar e tornar-se participante desse processo.

Acerca desse ato, Ferraz (2018), diferenciando educar de ensinar, ressalta que é possível que a educação abranja relações menos hierarquizantes e mais horizontalizadas, desde que o professor não se considere o guardião do saber e empenhe-se por produzir conhecimentos em comunidade. Para o pesquisador, cabe a esse educador buscar a contextualização de sua prática, o conhecimento de seus estudantes, problematizar as suas práticas, buscando compreender a sua trajetória, bem como as histórias da comunidade, priorizando uma autocrítica, a fim de que a sua ação educativa seja dialógica, autocrítica e "autoconsciente das limitações de conhecimento, experiência e formação do próprio educador" (Ferraz, 2018, p. 107).

Em atenção à distinção entre ensino e educação, Ferraz (2018) considera que educar e ensinar línguas são conceitualizações distintas, visto que ensinar a Língua inglesa denota transmitir o conhecimento linguístico por meio de metodologias e métodos que, na utilização do livro didático, almejam, à priori, o aprimoramento linguístico mediante o desenvolvimento de habilidades ou competências, enquanto educar em uma LE tem o sentido de revisitar esse ensinar. Em outras palavras, diz respeito a pensar nas funções que as LE assumiram em vários espaços, refletir acerca das necessidades epistemológicas para currículos e práticas pedagógicas, além de conjeturar as possíveis transdisciplinaridades que a LI pode acolher, promovendo a criticidade e a produção de conhecimentos.

Em relação ao termo formação, entretanto, Ferraz argumenta que este carrega um sentido e uma prática hierarquizante na medida em que revela que depende apenas de nós a formação desses futuros educadores. Num ato e relação passiva, nós os moldamos e eles apenas recebem a forma pronta. Sendo assim, cabe a nós, formadores, atentarmos, primeiramente, para a distorção desse conceito, já que em vários espaços educativos do nosso país, formação é sinônimo de alinhamento com a educação tradicional:

> o professor é quem sabe, e o aluno é quem aprende. Os currículos, as práticas pedagógicas e as avaliações são determinados pelos professores, nunca negociados ou discutidos com os alunos. Assim, a práxis da formação docente se reduz a estudos sobre metodologias, métodos e livros didáticos (Ferraz, 2018, p. 109).

Assim como Freire (1995), Tardif (2014) e outros pensadores da formação docente, Ferraz percebe a relevância da presença do viés crítico no processo de formação de professores, ao mesmo tempo em que repulsa os moldes tradicionais nesse contexto, onde o professor que ensina é aquele que valoriza a hierarquização e verticalização das

práticas pedagógicas, quando se compreende que o professor ensina e o aluno apenas recebe e aprende. Apontando Freire (1996) e sua crítica à uma educação bancária em que o professor é o detentor do conhecimento, que aplica saberes em seus alunos vazios, ele afirma que o maior problema nessa visão de ensinar é que nela encontramos um professor que quase sempre desconsidera os saberes de seus alunos, com atitudes e práticas autoritárias, cujo ensino se apresenta "metodologizado, memorizante e não compatível com gerações de estudantes que vivenciam sociedades cada vez mais conectadas digitalmente, culturalmente múltiplas e educacionalmente diversas" (Ferraz, 2018, p. 107).

3.1.3 Traços coloniais na formação linguística

Acerca da matriz curricular dos cursos de Letras/LI, o estudo de Ferraz enfatiza a pertinência de um olhar transdisciplinar na formação, uma vez que as tais malhas curriculares focalizam, majoritariamente, os aspectos linguísticos da LI, como morfologia, sintaxe, semântica e fonética, assim como o ensino de habilidades da língua: Oralidade em LI, Escrita em LI, em detrimento dos aspectos práticos e metodológicos que envolvem o processo de ensino, desvirtuando e desprezando a ideia de que nos cursos de Letras também realizamos formação.

Diante disso, a sua discussão acerca da formação crítica de educadores linguísticos perpassa a ideia da urgência das transdisciplinaridades, já que, segundo ele, é possível instigarmos e nutrirmos formações outras desafiadoras, que problematizem a formação tradicional existente e suas malhas, as quais, igualmente, são compulsórias, advindas de cima para baixo (relações verticais e hierarquizantes), por meio das políticas educacionais e documentos oficiais. Ferraz, então, sugere algumas transdisciplinaridades possíveis à educação linguística em LI e indica estudos que poderiam complementar e aperfeiçoar a formação crítica de educadores linguísticos de LI.

No tocante a transdisciplinaridade, Ferraz (2018) adverte que esta difere da interdisciplinaridade (diálogo entre disciplinas) pelo anseio de conhecer e visitar o ambiente do outro e, a partir desse encontro, transformar o seu próprio ambiente, o que pode propiciar a ampliação do olhar, as transformações dos saberes, bem como a inclusão de novos saberes na formação docente e na prática pedagógica. Todavia, ressalta que não deve haver receitas prontas, nem um modelo de transdisciplinaridade em que se institua que disciplinas X ou Y sejam primordiais. Cabe aos formadores e os contextos analisar e

definir quais conhecimentos são essenciais, embora, não tenhamos, na maioria dos contextos, liberdade para tanto, como sinalizou Tardif (2014).

Nesse viés, Sanchez (2022), em sua narrativa autobiográfica, analisou discursos reproduzidos no espaço de formação e a possibilidade de repensar os caminhos trilhados pelos professores em formação a partir da experiência de desenvolvimento de um projeto de extensão vivenciado numa disciplina de estágio supervisionado das línguas Portuguesa e inglesa. Este, oportunizou a reflexão acerca do ensino de línguas e buscou considerar os contextos, as histórias protagonizadas pelos professores em atuação, assim como as tensões e expectativas dos graduandos relacionados ao ensino de línguas e, sobretudo, àquilo que se refere aos desafios cotidianos enfrentados em sala de aula.

Numa perspectiva igualmente decolonial, seu projeto suscitou discussão com questões conflitantes acerca do ensino - aprendizagem de línguas, incluindo, também, questões que emergiram, tais como a hierarquização de saberes e a relação entre o sentir-se capacitado para ministrar aulas, exercer a profissão e aprender com a própria prática no propósito de desconstruir a "imposição de formas hierárquicas de conhecimentos, espaços e pessoas" (Quijano, 2005, p. 534), problematizando a reprodução de hierarquias estabelecidas.

Experiências assim, como a do citado projeto, tornam-se uma valorosa oportunidade e exemplo de articulação entre a formação inicial e continuada, por meio da qual é possível provocar reflexões e fomentar ações que beneficiem os espaços da educação básica, bem como os ambientes formadores. Em se tratando de formação em Letras, precisamos refletir acerca dessa hierarquização de saberes e observar o quanto temos contribuído para a reprodução dessa lógica que prefere, apoia e dissemina determinados conhecimentos pré-estabelecidos pela colonialidade do saber, em detrimento de outros, igualmente, pertinentes e relevantes para a formação dos nossos educadores. Além disso, muitas vezes, do mesmo modo, legitimamos a hierarquia das línguas, ainda que inconscientemente. Sendo assim, vale sublinhar nesses espaços que o colonialismo se perpetua em nossas ações sociais e linguísticas.

Nessa direção, Sanchez (2022) adverte que a hierarquização das línguas é um vestígio da colonialidade presente nas sociedades, assim como a distribuição das hierarquias, lugares e papéis sociais são diferenciados de modo geográfico. Portanto, tornar essa hierarquização comum e natural configura-se num "processo que perpassa as práticas de linguagem das quais fazemos parte em nosso percurso de formação, nos

informando e influenciando sobre o modo como concebemos língua, por exemplo" (p. 44).

O autor aponta as hierarquizações sociais estruturantes do sistema-mundo moderno/colonial como outra forma de colonialidade linguística no espaço de formação, já que estas ratificam a exclusividade epistêmica ocidental, gerando consequências na construção e valorização de conhecimentos atrelados à formação docente. "Esses elementos que reforçam a atitude de colonialidade, se fazem presente em nossas práticas, em nossas relações e, também, em nossas escolhas linguísticas" (Sanches, 2022, p. 45), já que a colonialidade pressupõe que as práticas de grupos específicos são preferidos e outros preteridos, juntamente com seus saberes.

Por conseguinte, há maneiras mais privilegiadas de se comunicar e se expressar em LI, assim como há aquelas marginalizadas, ou apagadas. Cabe-nos, então, analisar, criticamente, sob que bases conservam-se e persistem nossas ideias, o que move nossa práxis e nosso próprio caminhar enquanto educadores, formadores de outros educadores, assumindo o nosso papel de pesquisadores em um processo contínuo de construção.

Em vista disso, a partir desse entendimento da necessidade do agir decolonial na formação docente e compreendendo que os saberes se constituem por meio das práticas, consideramos pertinente a articulação entre estas formações (inicial e continuada), a fim de que ambos os personagens dessa relação tenham a oportunidade de identificar suas próprias ações coloniais, ressignificar conceitos e ideias, experienciar a troca de saberes, atribuindo valor aos conhecimentos de todos os envolvidos nessa articulação.

A formação precisa ser vista como um processo contínuo para professores de qualquer contexto educativo, incluindo aqueles que estão em formação. Entretanto, convém-nos, igualmente, levar em conta os saberes adquiridos na história de vida e experiência individual, conforme apontou Tardif (2014), porém sem a pretensão de julgar os mais experientes (com mais tempo de magistério) como os mais capacitados, conforme sugere Sanches (2022), para quem esse processo não tem seu início e nem seu fim na graduação:

> Um processo que não começa na graduação, mas sim das biografias pessoais e da própria formação escolar de cada indivíduo perpassando a formação docente durante a graduação e que não termina quando é realizada a colação de grau, mas continua por meio dos diferentes percursos trilhados por cada um. Seria como se concebêssemos a formação como um mosaico de diferentes experiências e, portanto, a construção de sentidos passaria a ser entendida como um meio para que

> novos conhecimentos fossem agregados ao que já está presente nesse complexo processo de formação (Sanches, 2022, p. 50).

Nesse sentido, sob um prisma decolonial, não haverá espaço para posturas deterministas, as quais enaltecem um saber exclusivo, uma única forma, um método específico, ou uma única viabilidade para a produção de novos conhecimentos. No que tange a educação linguística, para o autor, implica, do mesmo modo, que nós, professores, compreendamos língua como um processo e estejamos prontos para, na aula e fora dela, considerar e ecoar tanto os saberes propostos, quanto aqueles de interesse dos estudantes e concernentes à vivência destes, desconstruindo práticas autoritárias e opressoras. Nessa perspectiva,

> a educação linguística estaria diretamente associada a essa desconstrução de práticas opressoras e não estaria resumida apenas ao repertório de práticas rotinizantes e sem a menor ligação com a realidade dos indivíduos envolvidos. O professor em formação teria em mãos a oportunidade de reconhecer suas práticas imersas em colonialidade, buscando incluir saberes que são deslegitimados na sala de aula, envolvendo-se em um processo de repensar as próprias atitudes (Sanches, 2022, p. 52).

Nessa perspectiva, por certo, trata-se de assumir a postura, ou "atitude decolonial" defendida por Maldonado-Torres (2008), que tem sido acolhida por tantos estudiosos e pesquisadores da área das ciências da linguagem como Pessoa (2019), que, por sua vez, ancorada às ideias de Walsh (2018), esclarece que avocar essa atitude implica em identificar e desconstruir estruturas hierárquicas que se mantém no controle em diversos contextos da vida humana.

Sendo assim, segundo Pessoa (2019) é imprescindível formar professores com o propósito de que vão além do ensino de aspectos linguísticos, problematizando as sociedades e suas desigualdades, visto que entendemos, ou deveríamos perceber que, por meio de nossas práticas linguísticas, perpetuamos essas disparidades sociais, já que pela língua podemos intimidar, discriminar, favorecer, desfavorecer, julgar, silenciar, dentre outras ações que legitimam as colonialidades. A pesquisadora ressalta que um dos nossos desafios, enquanto professores, na Linguística Aplicada, é problematizar o modelo de poder mundial (modernidade/colonialidade), enquanto buscamos possibilidades para produzir um mundo menos "tempestuoso" (p. 175).

Esses caminhos alternativos precisam combater os hábitos que esse modelo de poder imprimiu na sociedade e em diversas áreas do conhecimento. Em se tratando da

área das linguagens, Pessoa (2019) destaca a superioridade que se costuma atribuir ao falante nativo, assim como os conceitos apolíticos de língua, a valorização da práxis da universidade em detrimento da escolar, a humilhação, vexação linguística em aulas, dentre outros hábitos que herdamos e que atuam como instrumentos de perpetuação da lógica que nega, apaga, despreza e distorce.

Acerca dos desafios enfrentados por professores de línguas, Pessoa (2019) observa que um deles diz respeito à crise da profissão docente. Seguindo o raciocínio de Souza (2013), ela aponta fatores responsáveis pela crise educacional no nosso país, expondo que a escola se tornou um espaço de reprodução da cultura dominante, que a indefinição curricular e a falta da democratização do ensino, bem como a precarização do trabalho e sua desvalorização contribuíram para essa crise. Um segundo desafio é indicado pela autora e refere-se ao preparo desse profissional, que precisa estar pronto para atuar em variados ambientes, em turmas diversas, plurais e conflituosas, pois é necessário conhecer as realidades e necessidades dos estudantes para, a partir disso, produzir com os estudantes o plano de ensino. Em outras palavras, faz-se necessário preparar-se para o singular, o inédito e construir caminhos de aprendizagem em contextos diversificados.

Um terceiro desafio preconizado pela autora é encontrar meios de ensino pautados na concepção de que as línguas são sem fronteira, fluidas, híbridas, sem dono, tendo, desse modo, o cuidado de desprestigiar o falante nativo, ou a norma padrão. Todavia, isso exigirá desses profissionais uma mudança de postura:

> precisamos nos afastar da obsessão com correção e normas gramaticais e privilegiar estratégias de comunicação que preparem nossos/as alunos/as para o engajamento em comunidades de prática, para que possam se comunicar, se constituir social e identitariamente e se posicionar frente a questões que os/as afetam (Pessoa, 2019, p. 178).

Sob essa expectativa, é imprescindível que nós, professores que participam da formação de outros professores, busquemos alternativas, estratégias que possibilitem o desdobramento da competência linguística em novos e diferentes repertórios linguísticos, o que consideramos ser o maior desafio, já que a formação docente em Letras tem, ao longo do tempo, forjado nos docentes um espírito inabalável de reprodução de posturas, mecanismos, de preciosismos e rigor no que se refere à forma e normas das línguas.

Não obstante, na contramão dessa proposta de perspectiva crítica e decolonial, as faculdades de Letras que formam professores, em geral, propiciam contextos para um

aprendizado técnico, ao fazer dos professores seres passivos na construção do processo educacional, os quais tornam-se meros aplicadores de métodos, seguidores de regras, leitores de livros guias e, consequentemente, desencorajados de se engajar em processos de reflexão sobre a própria prática em sala de aula (Mazza, 2011). Apoiando-se nas ideias de Gomes (1992), a autora explicita duas concepções que envolvem o papel do professor, quais sejam: o professor como técnico e o professor como prático autônomo, segundo as quais, na primeira concepção, a ação do profissional é meramente instrumental, direcionada para a solução de problemas mediante a aplicação de teorias e técnicas científicas. O professor tem uma postura de subordinação e sua prática é determinada por outros sujeitos, restando-lhe apenas a identificação de formas adequadas de agir, segundo as quais prescreve uma teoria desenvolvida por outrem. Em contrapartida, na segunda concepção, o professor é visto como aquele que, com base em reflexões e em teorias, pode decidir e criar no próprio exercício da prática. "Ele é ativo, sujeito de sua ação, portanto toma decisões, ao levar em conta o quadro social, histórico e político em que sua prática está inserida" (Mazza, 2011, p. 190).

Nessa perspectiva, considerando que exista uma maioria massiva de docentes técnicos, os quais estão ainda apegados à estruturas, formas, modelos, hierarquias e não desfrutam de sua liberdade para uma atuação própria e libertadora, como resultado de seu pensar de modo crítico e decolonial, é possível afirmar que faz-se necessário que os ambientes formativos dos cursos de Letras valorizem a viabilidade de assegurar a articulação entre a formação inicial e continuada por meio da concepção de ações, eventos, projetos, que oportunizem esse diálogo, com o objetivo de favorecer a ambos os indivíduos e seus espaços envolvidos: professores em formação, professores em atuação e professores formadores, levando em questão , inclusive, a possibilidade de escassez desse diálogo nos cursos de licenciatura em nosso país.

3.2 Formação Continuada: uma possibilidade de articulação numa perspectiva decolonial

Acerca dessa carência, Cavalcanti (2017) revela em seu estudo que professores de LI que participaram de um projeto de extensão, proposto por um curso de Letras de uma universidade pública do Vale do São Francisco (região na qual atuo), declararam, em sua maioria, a ausência de momentos de diálogo entre professores da universidade e aqueles que já atuam, o que para eles é salutar por ser uma oportunidade de formação continuada,

a qual sempre almejam, mas apenas vivenciam na área da língua portuguesa. Ademais, conforme Cavalcanti (2018), outros professores da rede pública dessa mesma região, os quais participaram de um estudo acerca do conhecimento linguístico de professores de inglês e seu reflexo na prática pedagógica, ao responderem à um questionário semiestruturado que abordava a concepção do professor acerca da relevância do estudo de inglês e a relação do saber linguístico dos docentes com a aprendizagem dos alunos, revelaram estar despreparados para o exercício dessa função.

Segundo a autora, embora esses profissionais considerem a relevância da aprendizagem de LI no contexto atual e compreendam a importância de sua atuação no processo de ensino e aprendizagem, declararam não possuir a competência linguística necessária e ressaltaram não haver, como proposta de políticas públicas, oportunidades de ambientes de formação continuada que lhes favoreça diante desse desafio. Fato que nos remete a indispensabilidade da articulação entre a formação inicial e continuada, que dá a universidade a oportunidade de dialogar com profissionais que já tiveram a oportunidade de "formar" e com suas ricas experiências, as quais podem fomentar nossas reflexões e ressignificações dos saberes que elegemos, ressaltamos e privilegiamos no ambiente acadêmico. Do mesmo modo, esse contato entre professores em formação, professores da educação básica e professores formadores pode, igualmente, trazer benefícios ao ambiente escolar, como constatado nas entrevistas a professores de inglês da educação básica da rede pública no estudo de Cavalcanti (2017, p. 79) acerca do projeto de extensão oferecido a estes:

> A área de inglês **não tem formação** e seria bom que sempre tivessem encontros para melhorarmos nossa prática. (grifo nosso)
>
> o curso foi de grande relevância para mim, pois como **quase não há formação de inglês** no Estado, ele possibilitou melhorar minha prática com atividades práticas e simples e que surtem grande efeito em sala.
>
> Além disso, no meu caso, deu um "up" pra soltar a língua e usar meu inglês em sala em coisas simples, isso tem sido muito bom, **o aluno tem demonstrado mais interesse**. (grifo nosso)
>
> ...Sinto ainda muita **falta de formações na área de L.I**. Em Língua Portuguesa fizemos o "Gestar". Poderia ser feito com professores de inglês também!! É muito proveitoso**.** (grifo nosso)
>
> ...Acaba que ou não tem formador, ou, num sei o que é que acontece que **não tem formação de língua inglesa.** (grifo nosso)
>
> A frequência que se tem **formação** de língua inglesa praticamente é **nenhuma.** (grifo nosso)

Diante disso, além de reconhecer que ainda se observa nos cursos de Letras, principalmente no que tange à formação do professor de Inglês, uma formação linear, calcada em um aprendizado técnico, uma clara dicotomia entre a prática e a teoria e um ensino em que o conhecimento é desmembrado em partes compartilhadas e está muito longe da prática real de sala de aula, como enfatiza Mazza (2011), vale considerar a responsabilidade da universidade em estabelecer conexão, propondo ações, que poderão contribuir para o processo de formação continuada desses docentes ,ao mesmo tempo em que cumpre o seu papel e atende à resolução de nº02/2019 da BNC-Formação.

Isso nos reporta ao que a literatura, no passado, indicou acerca dos cursos de Licenciatura em Letras no Brasil, os quais não estavam dando conta dos objetivos mínimos para uma formação profissional competente que contemplassem os aspectos escritos e oral, em especial da LI, nem base sólida pedagógica e de conhecimentos em linguística aplicada, conforme assegura Paiva (1997; 2010), o que tem demandado, sobretudo das universidades, formação de diversos espaços alternativos para os professores desse idioma.

Tais formações tentam suprir lacunas através da criação de núcleos e programas que, em sua maioria, integram a extensão, o ensino e a pesquisa numa proposta de formação continuada. Ademais, compreende-se, também, que mesmo professores satisfeitos com sua formação superior, sentem real necessidade de aperfeiçoamentos e desejam se envolver e participar em programas de formação continuada na busca de reflexões sob novos olhares, pois o conhecimento, não sendo estático, sempre se renova.

A respeito do processo de formação profissional do professor, Almeida Filho (2015) enfatiza a necessidade de fortalecer a competência credenciada pela universidade a partir de movimentos constantes via cursos, congressos, participação em eventos e outros. O autor aponta como categorias fundamentais nesse processo a formação básica inicial, conferida em curso de Licenciatura em Letras, a formação especializada e a pós-graduação, correspondendo a formação *lato sensu* para o título de especialista e *stricto sensu* para o título de mestre e doutor.

Segundo Walesko e Procailo (2011), no Brasil o conceito de formação continuada de professores surgiu na década de 80 a partir das diversas concepções de educação e sociedade da época. Em princípio, esse conceito era restrito a processos de atualização profissional que ocorriam através da aquisição de informações científicas, didáticas e psicopedagógicas. No campo de ensino de línguas uma ampla preocupação se dava na

temática de métodos de ensino de gramática, uso do livro didático, planejamento de aulas, habilidades linguísticas (falar, ouvir, ler e escrever) e outros. Esta concepção foi descartada após o surgimento de uma orientação teórico-crítica reflexiva, que consiste da criação de conhecimentos e teorias acerca da prática docente a partir da reflexão crítica e não apenas a mera aplicação ou reprodução do que é sugerido em cursos, mas a ação crítica e racional na prática daquilo que for aprendido, considerando sempre questões sociais na busca de uma educação transformadora. Com isso, Walesko e Procailo (2011) relatam que a necessidade de se produzir um novo perfil profissional marcou a década de 90 como determinante na trajetória da formação do professor.

Assim, no contexto de ensino de LE, o desejo de mudança dos profissionais em educação pode ter surgido da constatação de uma rotina monótona e desinteressante (Coracini, 2003). A expressiva discussão suscitada pela abordagem comunicativa acerca da importância da participação do aluno no processo de aprendizagem gerou a preocupação com a reflexão sobre a prática docente. Nascera, então, a necessidade de pensar o ensino de LE a partir de necessidades específicas adaptadas a cada contexto cultural, histórico ou social. Nessa conjuntura, a busca por referência teórica deve nortear e estruturar a ação do professor. "É preciso beber em alguma fonte para se renovar as ideias e as possibilidades de se enxergar a realidade sobre outro prisma", advertem Walesko e Procailo (2011, p. 59). A formação continuada pode, assim, fornecer diversas possibilidades de se enxergar viabilidades de transformações de uma rotina já obsoleta.

A prática reflexiva tem, nesse sentido, se estabelecido como princípio de orientação primordial para a formação continuada, sendo também foco de diversos estudos. Um dos primeiros teóricos a eleger a reflexão como elemento fundamental para a prática pedagógica foi Paulo Freire, para quem esse pensar como exercício faz despertar no professor a inquietação pela busca da transformação do seu contexto, já que "é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática" (Freire, 2002, p. 22).

Assim, o autor adverte que é indispensável ao aprendiz de educador compreender que é capaz de "pensar certo" e que a procura do professor pelo conhecimento na sua prática é uma busca incessante pelo fazer mais e fazer melhor, visto que deve ser consciente de seu inacabamento. Nesse entendimento, considerar a prática em que se baseia o profissional é imprescindível a uma formação continuada reflexiva. Essa realidade impulsiona muitos responsáveis pela formação inicial e continuada a se

interessar por ações críticas e reflexivas, especialmente, por essa priorizar a prática e não apenas a compilação de conhecimentos com vistas à promoção dos alunos.

Nesse sentido, Coracini (2003) reforça que o termo refletir traz o sentido de pensar, dobrar-se novamente sobre algo ou alguém, ou ainda sobre si mesmo que denota atitude positiva oposta ao mecanismo ou automatismo de seguir instruções. É necessário, então, ter opinião própria, pensar acerca de si e de circunstâncias para tomar decisões. Implica olhar para dentro de algo, ou dentro de si e se constitui em um exercício que exige consciência. Propor a professores que assumam uma atitude reflexiva pressupõe crer na sua capacidade de acompanhar seu próprio processo de aprendizagem. Influenciada por autores como Gimenez (1999) e Stanley (1998) a autora advoga que apesar da reflexão envolver emoções, paixões, intuições, uma ação pedagógica reflexiva exigirá também atitudes conscientes e de responsabilidade.

Em vista disso, pensar numa proposta de formação continuada para professores de inglês baseada nos pressupostos pedagógicos de reflexão na prática e sobre a prática (Schön, 1987) poderá, portanto, viabilizar uma transformação nos espaços educativos no que se refere a possibilidade de efetivação da aprendizagem de LI no contexto da escola pública, além de fomentar a busca pelo aperfeiçoamento contínuo dos docentes por meio da mediação de outros profissionais formadores como sugere Almeida Filho (1997, p. 3) :

> A formação continuada e permanente [...] é aquela em que o professor se engaja já no exercício da profissão, em serviço, numa relação face a face ou a distância, num esforço formador operado por professores formadores (quando há formalização das atividades). Eventualmente, essa modalidade de formação ocorre como uma atividade solitária e independente quando o professor em formação faz, ele mesmo, o papel do outro, mirando e refletindo sobre o próprio trabalho sem o concurso de outrem.

Decorrentes desse entendimento da importância de dialogar com o professor da educação básica, incentivá-lo a ser um pesquisador de sua prática, por exemplo, e desenvolver cada vez mais autonomia e competência em sua profissão, identificando ações colonizadoras e a demanda de ações libertadoras, decoloniais torna-se uma ação imprescindível nos espaços de formação de professores.

Dadas algumas realidades desfavorecedoras do ensino de línguas no país, diversos projetos e programas de ação continuada têm emergido nesses espaços espalhados pelo Brasil. É possível conferir algumas experiências de grupos que, desejosos por pensar e

avaliar suas práticas, trilharam o caminho da reflexão. Uma dessas experiências é possível conferir no estudo de Celani e Collins (2003), o qual descortina um cenário de propícias contribuições à prática pedagógica. Trata-se de programas de formação continuada, cujo objetivo seria a reflexão para a reconstrução da prática com interligações nas áreas de pesquisa em linguística aplicada e formação continuada. Em relação à primeira área, as autoras ressaltam que objetivava-se contribuir com uma melhor compreensão acerca de como professores constroem sua identidade social e como essa consciência afeta as práticas discursivas e as relações sociais. Como um professor de inglês da rede pública se enxerga como profissional, como enxerga seu trabalho educacional direcionado a adolescentes e como vê a função social da língua que ensina no contexto sócio-histórico compreendiam alguns dos questionamentos da pesquisa.

Nesse contexto, ao mesmo tempo em que estes programas pretendiam buscar respostas para as questões de natureza teórica, segundo as autoras, pretendiam, acima de tudo, fazer uma intervenção prática no contexto social da escola pública, possibilitando que os profissionais envolvidos atuassem como agentes de mudança em seus espaços escolares. Celani e Collins (2003) ressaltam que as ações nasceram como tentativa de preencher uma grande lacuna no atendimento a professores de inglês, visto que o ensino de LE tem sido uma área esquecida na educação brasileira.

Aliado a esse fato, alegam as raízes profundas da questão, alojadas no tipo de formação de professores oferecido pelas universidades naquele contexto, que, em geral, concentram sua atenção nos aspectos teóricos ou técnicos do ensino, provocando uma visão equivocada do que seja ensinar uma LE. Outro fator apontado seria o isolamento de professores de inglês, que frequentemente têm muitas turmas para completar a carga horária, não lhes restando tempo para o diálogo com os pares, ou o trabalho conjunto. Embora encontros de formação continuada sejam oferecidos, são na maioria das vezes baseados no pressuposto de que há uma uniformidade no perfil do professor e não permitem reflexões ou questionamentos pessoais.

As entidades educacionais formadoras de professor também oferecem soluções inadequadas e tem como prioridade a transmissão de conhecimento, como se unicamente disso o desenvolvimento profissional dependesse. Sem desconsiderar os conteúdos de cursos oferecidos por essas instituições, as autoras apregoam que são insuficientes, "pois não são planejados para criar uma atmosfera reflexiva que possibilite ao futuro professor conscientizar-se da natureza social de seu trabalho e da função social do ensino de língua estrangeira no sistema educacional brasileiro" (Celani; Collins, 2003, p. 58).

A partir deste pano de fundo, o programa de pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, juntamente com a Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa São Paulo iniciaram, em 1995, um programa com cursos de desenvolvimento de linguagens oferecidos a professores de escola pública. Três anos depois, quando o programa já atendia a mais de 500 docentes a ação se expandiu para cidades vizinhas através de curso a distância cujo suporte técnico ficou a cargo de uma universidade estadual da cidade de Araraquara. A base teórica desses programas está pautada, dentre outros conceitos, em "ação colaborativa baseada em diálogo" e "reflexão crítica" direcionando a uma visão de educação continuada como um processo infinito.

Além da base geral e filosófica no que se refere à linguagem, ao conceito de atos comunicativos, à compreensão da importância de práticas discursivas como ferramenta para transformação de contextos escolares, o curso propõe a reflexão como um processo de autoconscientização. Celani e Collins (2003) alertam que a reflexão crítica não ocorre com frequência nas escolas e que fatores como dificuldade para relacionar teoria e prática ou o não entendimento da complexidade do contexto da sala de aula e suas variáveis corroboram para a sua inviabilização. Inspiradas pelas ideias de Zeichner (1987) e Goodman (1988), as autoras indicam que mesmo o diálogo entre professores é normalmente utilitário, geralmente apontando para a descrição de atividades sem avaliação sobre elas.

A reflexão no ambiente educacional deve implicar a substituição do saber pedagógico por perguntas derivadas da prática pedagógica, conforme concepção de Schön (1983 e 1987) de reflexão na ação e sobre a ação, que orientada para a resolução de problemas e geradora de hipóteses, sugere um modelo de trabalho eficaz para as possibilidades de mudanças nas representações dos professores. Essa é também a visão de Freire (1986, p. 25), lembram Celani e Collins (2003): "um conjunto de reflexões recriadas à luz de questões e discussões para iluminar a realidade".

Entretanto, as autoras alertam que o desenvolvimento de um projeto reflexivo que implique mudanças nas representações, crenças e práticas exige muito tempo e esforço por parte de seus organizadores, especialmente para acompanhar o processo de mudança dos docentes, o principal objetivo do programa. Podemos inferir que o desafio posto aos que idealizam mudanças significativas nos espaços educacionais sempre perpassará a reflexão dos sujeitos envolvidos com o processo de ensino-aprendizagem e compreenderá recomeços, rupturas e ressignificação de conceitos e práticas numa ação decolonial.

Apontando para a imprescinbilidade de desenvolver espaços de reflexão, o próximo capítulo versará sobre implicações e desdobramentos da premente articulação entre universidade e escola.

4 A RELAÇÃO ESCOLA-UNIVERSIDADE: ATO DECOLONIAL E IMPLICAÇÕES DECOLONIAIS

> Com efeito, a educação pode ocultar a realidade da dominação e da alienação ou pode, pelo contrário, denunciá-las, anunciar outros caminhos, convertendo-se assim numa ferramenta emancipatória. O oposto de intervenção é adaptação, é acomodar-se, ou simplesmente adaptar-se a uma realidade sem questioná-la (Freire, 2004, p. 34)

Com base em autores tais como Borelli (2018), Lander (2000), Mignolo (2008, 2017), Walsh (2009,2013), Grosfoguel (2016), dentre outros, esse capítulo apresenta uma discussão sobre a iminência e eminência da interação entre a universidade e a escola, buscando refletir acerca dos desafios que a nós estão propostos, suas implicações e possíveis desdobramentos.

4.1 O Desafio Decolonial da Articulação Universidade- Escola

É fato que o processo de descolonização pressupõe desordem, rupturas, intervenções e fugas de conceitos e preconceitos que nos foram herdados em todas as esferas da vida humana. Na esteira da educação, entretanto, o ato de decolonizar implica num esforço maior por se tratar de ação que precisa contagiar a muitos que nela transitam e dela dependem para a compreensão do mundo e a relação com ele.

Assim sendo, ler, de modo crítico, esse mundo, além de ser parte indissociável da tarefa pedagógica e política de cada educador, torna-se desafiador por carregar consigo a premissa de não reter para si o novo olhar, a nova percepção, o novo caminhar libertador e instigador, mas, sim, o desafio e prazer da partilha, nutrindo, constantemente, a compreensão de que não sabemos muito e de que outros saberes pertinentes despontarão a partir do encontro com outros distintos de nós e do entrelaçamento de culturas.

Todavia, faz-se necessário, nesse trajeto, atentarmos para possíveis interculturalidades, que podem favorecer ou desprestigiar uma visão decolonial. Cabe aos espaços educativos o aguçar da criticidade, análise de ações, eventos numa ampla percepção. Pensando numa perspectiva crítica da culturalidade, Walsh (2009, p. 13), sob influência dos pensadores Freire e Fanon nos convida a lançar um olhar crítico sobre a noção de multiculturalismo neoliberal e interculturalidade disseminada por esse sistema político, que, segundo ela diverge da interculturalidade numa perspectiva decolonial, já

que estes são utilizados "como dispositivos de poder que permitem a permanência e o fortalecimento das estruturas sociais estabelecidas e sua matriz colonial".

Na busca de diferenciá-los, Walsh (2009) denomina esta interculturalidade como funcional proclamando que, enquanto a interculturalidade funcional visa promover o diálogo e a tolerância sem questionar as causas da assimetria cultural e social, a *interculturalidade crítica* busca revogá-las por métodos políticos não violentos. Nesse sentido, o que pode nos parecer uma ação decolonial do nosso mundo capitalista, carrega em seu bojo uma postura colonial como a que a autora reconhece na face da interculturalidade funcional do sistema:

> o reconhecimento e respeito à diversidade cultural se convertem em uma nova estratégia de dominação que ofusca e mantém, ao mesmo tempo, a diferença colonial através da retórica discursiva do multiculturalismo e sua ferramenta conceitual, a interculturalidade "funcional", entendida de maneira integracionista. Essa retórica e ferramenta não apontam para a criação de sociedades mais equitativas e igualitárias, mas para o controle do conflito étnico e a conservação da estabilidade social, com o fim de impulsionar os imperativos econômicos do modelo neoliberal de acumulação capitalista, agora "incluindo" os grupos historicamente excluídos (Walsh, 2009, p. 16).

Em contrapartida, Walsh (2009) propõe uma interculturalidade crítica como ferramenta pedagógica que deve, em todo tempo, questionar a racialização, a inferiorização, subalternização e seus modelos de poder. Com isso, essa noção destaca maneiras diferentes de ser, saber, viver, visando a produção de compreensões e condições que articulam e dialogam as diferenças com legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, nutrindo, concomitantemente, a criação de maneiras diferentes de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras.

Para a autora, a interculturalidade crítica e a decolonialidade são projetos, processos e lutas que se entrecruzam de maneira pedagógica e conceitual para cultivar forças, iniciativas e perspectivas éticas que geram o questionamento, a transformação e construção de uma pedagogia decolonial. Pensando nesse movimento que identifica e resiste aos resquícios de colonialidade na sociedade e, em especial, em contextos de produção de conhecimentos, Walsh (2013, p. 67) retoma essa discussão afirmando que "decolonialidade não é uma teoria a seguir, mas um projeto a assumir". Entendo como uma ação que requer desvelo e um esforço pedagógico ininterrupto por tratar-se de "um caminho de luta contínua no qual se pode identificar, visibilizar e encorajar 'lugares' de exterioridade e construções alternativas" (Walsh, 2013, p. 25).

Norteada por esse raciocínio, Borelli (2018), reitera que engajar-se nesse projeto nos obriga a revisitar, de maneira acurada as nossas ações e conceitos na nossa prática pedagógica na universidade, na formação de professores de línguas. Refletindo acerca do desafio de desenvolver o diálogo escola/ universidade, por meio do estágio , numa perspectiva decolonial, a pesquisadora aponta a necessidade de questionarmos possíveis caminhos e de ressignificarmos as nossas práticas. "Essa ressignificação ocorre por meio de um processo constante de construção e reconstrução de sentidos sobre o que fazemos, para que fazemos e para quem" (p. 54).

Sendo assim, para a autora, com respeito a essa articulação entre a universidade e a escola, cabe perceber e problematizar os resquícios de colonialidade que podem comprometer o desenvolvimento do estágio, do ponto de vista estrutural da condução dessa atividade, ou no que concerne às relações dispostas entre essas instituições no intuito de agir de modo coerente ao pensamento decolonial. Imbuída pelas ideias de Mignolo (2014), Borelli (2018, p. 55) ressalta que esse decurso exige de nós esforços decoloniais, que se instalam por meio de tensões e que integram o processo de "ressignificação de nós mesmos (as)", já que refletir acerca de nossa própria condição deve ser o primeiro passo para pensar o mundo de modo decolonial.

Nesse raciocínio, é impossível "pensar a matriz de poder colonial e a diferença que nos identifica, sem que nos reconheçamos como parte dessa organização de poder". Cabe-nos, por conseguinte, conforme argumenta Mignolo (2014), ter a consciência de que todos nos inserimos nesse padrão colonial, antes mesmo de tentar destruí-lo.

Nessa perspectiva, a ressignificação de nossas ações, apregoada por Borelli (2018), exige, de nós que fazemos a universidade, um desafio:

> Parte desse desafio seria, então, reconhecer que papéis temos exercido nesse mecanismo de poder para que possamos buscar a ressignificação de nossas ações. Para Rozo Gauta (2004, p. 156-157, citado por Castro-Gómez, 2007, p. 86) "[...] a universidade segue pensando um mundo complexo de forma simples; continua formando profissionais arborescentes, cartesianos, humanistas, disciplinários, incapazes de intervir em um mundo que funciona com uma lógica complexa". Como parte de uma pedagogia decolonial, Mignolo (2014) ressalta a importância da tomada de consciência, por parte dos/as alunos/as, da existência da colonialidade do poder e de sua presença nas diferentes esferas de nossas vidas (Borelli, 2018, p. 55).

Seguindo esse raciocínio, a reelaboração de nossas atitudes pressupõe um olhar para tudo que está dentro de nós e para o que está em nosso entorno nos impulsionando e

viabilizando força para as nossas ações. Em outras palavras, o que nos move, influencia, impele e se esconde por trás de nossas ações? Que heranças recebemos do colonialismo e temos utilizado inconscientemente no desenvolvimento de nossos papéis na academia? Que conhecimentos privilegiamos e quais repudiamos ou temos invisibilizado?

Na mesma direção, refletindo acerca da hegemônica estrutura epistêmica do mundo moderno, Grosfoguel (2016) argumenta que esta é resultado de processos de apagamentos de povos e culturas, que ele denomina de genocídio/epistemicídio de sujeitos coloniais, isto é, a destruição de seres humanos vinculada à destruição de conhecimentos.

O autor estabelece uma relação entre o sistema racista/sexista epistêmico das universidades oci-dentalizadas e do mundo moderno com o genocídio/epistemicídio contra muçulmanos e judeus na conquista de Al-Andalus (Península Ibérica), contra povos nativos na conquista das Américas, contra povos africanos na conquista da África e a escravização destes nas Américas, bem como contra as mulheres europeias queimadas vivas acusadas de bruxaria.

Sendo assim, Grosfoguel (2016) elege esses quatro genocídios/epistemicídios como geradores da estrutura epistêmica moderno-colonial e das universidades ocidentalizadas, visto que esses eventos, ao seguir o mesmo perfil de dominação, extermínio não apenas de corpos, mas de saberes, aliado à imposições de conhecimentos eleitos superiores e doutrinações que desrespeitavam crenças e experiências dos colonizados, foram, ao longo da história, nutrindo e forjando o *modus operandi* da ciência moderna. Em decorrência disso,

> A inferiorização dos conhecimentos produzidos por homens e mulheres de todo o planeta (incluindo as mulheres ocidentais) tem dotado os homens ocidentais do privilégio epistêmico de definir o que é verdade, o que é a realidade e o que é melhor para os demais. Essa legitimidade e esse monopólio do conhecimento dos homens ocidentais tem gerado estruturas e instituições que produzem o racismo/sexismo epistêmico, desqualificando outros conhecimentos e outras vozes críticas frente aos projetos imperiais/coloniais/patriarcais que re-gem o sistema-mundo (Grosfoguel, 2016, p. 25).

Diante disso, inspirado pelas análises de Santos (2010) acerca da universidade, das epistemologias do Sul e a epistemologia Norte-cêntrica, Grosfoguel (2016) questionou o motivo do cânone do pensamento em todas as disciplinas das ciências sociais e humanas das universidades ocidentalizadas basearem-se no conhecimento de

poucos privilegiados homens de cinco países (Itália, França, Inglaterra, Alemanha, Estados Unidos). Esse privilégio leva tal conhecimento a ser considerado maior nas academias, cujas teorias (social, histórica, filosófica, econômica, crítica) estão alicerçadas em experiências sócio-histórica e pontos de vista de estudiosos dos países citados, o que nos torna presos a estruturas epistêmicas "provincianas camufladas de universais" (p. 27) em pleno século XXI, embora haja uma ampla diversidade epistêmica em nosso planeta.

Sob tal perspectiva, é pertinente considerar urgente desviar um pouco o olhar do legado epistemológico que recebemos, ao mesmo tempo em que devemos esquadrinhar os ricos saberes advindos de outros meios, culturas e regiões consagrados como inferiores no intuito de decolonizar o conhecimento, ao invés de nos limitarmos a transmissão de epistemologias privilegiadas, desvencilhadas de viés crítico, na perpetuação de um privilégio epistêmico em detrimento de uma inferiorização epistêmica de outros saberes, como costumamos agir, conforme argumenta Grosfoguel :

> nosso trabalho na universidade ocidentalizada é basicamente reduzido a aprender essas teorias oriundas da experiência e dos problemas de uma região particular do mundo, com suas dimensões espaciais/temporais muito particulares e "aplicá-las" em outras localizações geográficas, mesmo que as experiências espaciais/temporais destas sejam completamente diferentes daquelas citadas anteriormente. Essas teo-rias sociais, baseadas nas experiências sócio-históricas dos cinco países, constituem a base teórica das ciências humanas nas universidades ocidentais dos dias de hoje (Grosfoguel, 2016, p. 27).

Assim, sob essa ótica, os quatro genocídios/ epistemicídios e, em consequência, o afloramento das estruturas de conhecimento modernas/coloniais norteiam a epistemologia fundante das universidades ocidentalizadas, das quais nos alimentamos e, passivamente, perpetuamos seus legados epistemológicos de maneira inconsciente e involuntária, sem nos darmos ao trabalho de questionar. A ciência e vivência de poucos tornou-se a verdade absoluta de todos. Isso é, ao menos, assustador e retrógrado, ainda que esse retrocesso esteja sempre disfarçado de global, porém envolto na pretensão de que o co-nhecimento produzido por estudiosos daqueles cinco países detém uma extraordinária competência ilimitada, isto é, "suas teorias são supostamente suficientes para explicar as realidades sócio-históricas do restante do mundo", como denuncia Grosfoguel (2016, p. 27)

Diante disso, arriscando aqui mais uma confissão, declaro, com o sentimento misto de pesar, vexame, e, também, de prazer, que apenas após o contato com a temática

da decolonialidade, nesse processo de leituras e reflexões para o construto dessa tese, constatei que a minha motivação para o desejo de propor a articulação universidade/escola provinha do entendimento de que a escola carece do conhecimento superior da universidade.

Diante do desafio proposto para o ensino de inglês na atualidade, tenho desejado, imensamente, contribuir para o aperfeiçoamento da prática pedagógica dos professores dessa área. Entretanto, ao fazê-lo, constantemente, os visualizava com compadecimento, referindo-me aos colegas professores de inglês como aqueles que necessitam da nossa contribuição e, raramente, encarava a possibilidade da universidade ser beneficiada com esse diálogo, que possibilita fomentar novos conhecimentos e trocas de saberes. Assim, embora tenha nutrido a boa intenção, nesse papel de formadora, fui capaz de carregar o ranço da colonialidade por estar inserida nesse padrão, que controla, inclusive, qual produção de conhecimento é aceitável, honrosa, apagável ou inútil (Mignolo, 2009, 2014).

Por certo, aquele mesmo padrão e pensamento que, inclusive, influenciados pela filosofia cartesiana têm reputado saberes produzidos por meio de experiências sócio-históricas e concepções do outro lado do mundo, ou seja, do Sul global por inferior, irrelevante e inválido, conforme argumenta Grosfoguel (2016). Logo, tomada de constrangimento, questiono-me se a visão pela qual me deixei nutrir não seria um legado daquele mesmo pensamento discriminatório do século XVI que, com a pior das intenções, buscava atestar a ausência de alma dos indivíduos indígenas, ou anular ideias, saberes e práticas culturais de um povo. Pensamento colonial e arbitrário, com o qual, não raro, convivemos em nossas academias e dele fazemos uso, rotineiramente, ao compartilharmos, de geração em geração, os tais conhecimentos e estruturas superiores, inquestionáveis e intocáveis.

> As universidades ocidentalizadas, desde o início, internalizaram as estruturas ra-cistas/sexistas criadas pelos quatro genocídios/epistemicídios do século XVI. Essas estruturas eurocêntricas de conhecimento se tornaram consensuais. Considera-se normal haver homens ocidentais de cinco países que produzem o cânone de todas as disciplinas daquela universidade. Não há um escândalo nisso, é tudo um reflexo da naturalização das estruturas epistêmicas racistas/sexistas de conhecimento que imperam no mundo moderno e colonial (Grosfoguel, 2016, p. 43)

Entretanto, embora tenhamos sido contagiados pelo projeto colonial de genocídio/epistemicídio e, em seguida, pela Modernidade eurocêntrica, quando muitos enfoques do eurocentrismo foram incorporados às novas epistemologias, Grosfoguel ressalta a possibilidade de um escape da epistemologia ocidental visto que ainda subsistem concepções epistêmicas não ocidentais, que preservam uma certa distância da Modernidade eurocêntrica, a qual, baseado em Dussel, ele denomina de exterioridade relativa. Esta, de acordo com Dussel, *apud* Grosfoguel (2016) move, sustenta ideias críticas de minorias marginalizadas, tais como negros, indígenas, mulheres, por exemplo, que seguem ativas, juntamente com perspectivas de outros críticos do Sul.

Nesse sentido, fomos, sim, contaminados e impactados por todo esse processo histórico de mortes e extermínio de ciências tantas. Contudo, munidos dessa consciência, é imprescindível reconhecer esses fatos, travar lutas por restauração, diálogo entre saberes diversos, que apenas sobrevivem na memória de tantas gentes, mas sobretudo, buscar a visibilidade daqueles que ainda subsistem no campo epistêmico. Há uma urgência a esse resgate epistemológico, sendo o pensamento decolonial uma força motriz que poderá viabilizá-lo e, sem dúvidas, a figura do professor formador terá a oportunidade e capacidade de perpetuar a inferiorização de saberes, ou de instigar reflexões e ações para gerar a validação e legitimação de conhecimentos que ao longo de séculos temos invisibilizado.

Influenciados pelo mesmo pensamento decolonial que denuncia o desrespeito e apagamento de saberes, literaturas e culturas, Mendez e Fleck (2022), em seu estudo, a partir de pesquisa bibliográfica a respeito do pensamento decolonial e seu desdobramento teórico no contexto da América Latina, guiados pelos conceitos de matriz colonial, opção decolonial, giro decolonial e pensamento fronteiriço, abordaram fatores essenciais da crítica e da teoria contemporânea acerca do gênero romance histórico, ressaltando as especificidades das fases e das modalidades em que alguns estudiosos categorizam as produções desse gênero. Para tanto, tomaram por base pressupostos teóricos de Menton (1993) e Gonzaléz (2017) sobre o romance histórico, assim como as premissas decoloniais de Quijano (1998; 2000), Mignolo (2000; 2007), entre outros, para chegar à conclusão "das vias pelas quais o romance histórico latino-americano pode ser contemplado e examinado como uma prática da opção decolonial" (p. 125).

No referido estudo, Mendez e Fleck (2022) chamam a atenção para a carta, obra de 1200 páginas escrita por um indígena e direcionada ao rei da Espanha, Felipe III, no século XVII, a qual ficou desconhecida por 300 anos, sem jamais ser entregue ao

destinatário como reflexo da crueldade e descaso da colonialidade de poder e epistêmica na América Latina. Conforme argumentam os autores, a obra, documento histórico, representa a resistência indígena às forças devastadoras da colonização. À vista disso, para estes estudiosos:

> Esse documento histórico é essencial para a compreensão do pensamento decolonial e a sua vinculação ao paradigma modernidade/colonialidade. Trata-se de um dos primeiros registros críticos redigidos na América que parte da perspectiva do sujeito colonial, o que brinda ao texto um potencial epistêmico que em outras obras é escasso ou inexistente (Mendez; Fleck, 2022, p. 128).

Discorrendo acerca da relevância de obras produzidas em contextos de conflito entre colonizados e colonizadores, esses autores acentuam que a prerrogativa da colonialidade do poder equivale ao comando hegemônico de todos os aspectos da vida humana, tal como o trabalho, a subjetividade, a produção de conhecimento e outros. Sendo assim, a obra indígena intitulada *Nueva Crónica y Buen Gobierno representa* uma possibilidade para a descolonização epistemológica, provocando, concomitantemente, a descolonização sócio-política e econômica (Mendez; Fleck, 2022).

Além disso, o estudo, também, aponta para romances históricos, obras que surgiram em contextos de colonização da América latina como projetos decoloniais a exemplo do primeiro romance histórico no continente americano, que tem por título *Xicoténcatl* e fora escrito em espanhol por um autor anônimo em 1826, que retrata a estória de um guerreiro, líder indígena, o qual lutou bravamente contra os espanhóis durante a conquista do México, representando a resistência do seu povo.

Esse e outros romances são reconhecidos pelos autores como fruto do pensamento fronteiriço (Mignolo, 2000), visto que nasce em ambientes de conflito e expressam embates de concepções universais. Conforme Mendez; Fleck (2022) argumenta, "para considerar determinada obra como um exercício do pensamento fronteiriço, esta deve fundar a sua ideologia na opção decolonial, buscando atingir a matriz colonial do saber" (p. 133). Entretanto, obras nesse perfil são alvo de pouco reconhecimento literário. Eis aí, portanto, um riquíssimo, vasto e instigante conteúdo a ser explorado em aulas de literatura nos cursos de Letras com o propósito de confronto e desconstrução da colonização do saber.

Nessa mesma percepção, Castro- Gomez (2007), citado por Borelli (2018), compreende que apenas por meio da decolonização do conhecimento e das instituições que o produzem ou o administram será possível o diálogo de saberes. Portanto, segundo

esse autor, “decolonizar o conhecimento significa descer do ponto zero e tornar evidente o lugar do qual se produz esse conhecimento” (p. 88). E é nessa lógica de partilha decolonial e crítica que repouso hoje as minhas expectativas para contagiar parceiros e pares na busca de promoção de diálogos decoloniais entre a universidade e a escola.

Com efeito, evidenciar e dar visibilidade à escola e aos profissionais que nela atuam, faz parte do processo de desconstrução de uma lógica colonial de espírito imortal que tem sido eficientíssima na condução de nossos pensares e fazeres no âmbito educacional. Contudo, a partir da constatação da presença dessa matriz e tomada de consciência do caráter destrutivo desse legado, escancara-se, em nossa mente, um portal que dispensa energia e possibilidades de lutas, ideias que fluem no afã de privilegiar minorias, destacar conhecimentos desprestigiados, denunciar ausências de políticas de formação e políticas linguísticas, por exemplo, na busca de contribuir na construção de uma sociedade mais democrática e equitativa.

É nesse entendimento de necessidade de quebra de paradigmas instaurados em nossos ambientes e condutas que pulsam e se harmonizam em nosso intelecto e coração as ideias de pensadores, que, em tempos diversos, nos convidam a encarar a prática docente como expressão de luta por um bem comum: Freire (2004), instigando-nos a combater a dominação e alienação, Pennycook (2001, 2021) indicando o valor de uma Linguística Aplicada Crítica (LAC), Tardif (2014) com o destaque do saber docente e tantos outros, que influenciados pelos citados e por outros que na mesma luta tem nutrido posturas decoloniais (Maldonado–Torres 2009, 2017) e esperançado em prol da ressignificação da nossa educação brasileira.

Entretanto, o avolumar-se dessa compreensão por meio desses estudos tornar-se-á ineficiente, caso nos limitemos a encher os nossos celeiros intelectuais de teorias, pensamentos e filosofias, sem a decisão de nos desprendermos da nossa zona de conforto em direção a movimentos e ações que possam confrontar e desestabilizar a ordem colonizadora imposta há séculos.

A busca pela articulação entre a formação inicial e continuada, ou seja, a proposta de um diálogo estabelecido entre a universidade e a escola, compreendendo o real valor dessa última, figura como uma valiosa expressão de luta e atitude decolonial. Porém, reitero que, de igual forma, será ineficaz, se optarmos por continuar nutrindo um espírito de arrogância e superioridade nessa relação, ou se fizermos da nossa decolonialidade o mesmo que foi feito da colonialidade: torná-la única e absoluta verdade, rechaçando visões outras.

4.2 Experiências decoloniais exitosas no diálogo universidade/escola

Embora, numa perspectiva decolonial, não nos caiba atribuir uma visão de superioridade para a academia, faz-se necessário refletir acerca da possibilidade de fomentar discussões contributivas ao espaço escolar, do mesmo modo em que se considere pertinente e possível enxergar a escola como campo fértil de produção de pesquisa e conhecimento para a área das ciências da linguagem, sobretudo, por inclinarmos nosso olhar e inquietações à formação de professores de inglês.

Visto que a atual legislação educacional brasileira estabelece a obrigatoriedade do ensino da LI na educação básica, percebo a urgente demanda de nutrirmos um pensar e uma atenção cuidadosos em relação à formação docente do professor de línguas, visto que a pluralidade linguística, outrora, trazida pela legislação educacional brasileira foi substituída pela natureza compulsória do ensino de LI na educação básica (Brasil, 2017). Conforme Viana e Gimenez (2023) houve um aparente abandono de uma perspectiva multilíngue, que gerou um endosso explícito ao ensino/aprendizagem do inglês como língua franca, ressoando, de imediato, na BNCC, o que resultou no desafio de dedicar uma atenção especial à formação docente.

Nesse sentido, professores "formadores" , como nós, são instigados a acurar o olhar para a formação inicial e, consequentemente, para as possibilidades de desenvolver ações e eventos que favoreçam a formação continuada dos professores de língua inglesa, bem como a qualidade da formação inicial, já que entendemos o valor substancial e significativo de caminharem juntos, professores que formam, que estão em formação e aqueles que atuam nos espaços escolares por meio de reflexão, discussão, pesquisa e ações. Percebo que trilhar essa caminhada em sincronia com esses sujeitos, numa articulação universidade e escola favorece ainda mais os cursos de formação inicial, uma vez que, assim fazendo, correríamos um menor risco de "formar" professores de maneira técnica e desconectada da realidade e das demandas atuais do ambiente escolar.

Em relação a essa atenção singular que cabe-nos dedicar à formação do professor de LI, Viana e Gimenez (2023) sinalizam a necessidade de políticas públicas, que beneficiem essa formação, apontando fragilidades no sistema de ensino dessa LE no Brasil:

> Políticas públicas de formação docente por meio dos cursos de Letras com componente em língua inglesa são fundamentais, considerando-se

> o alto percentual de professores sem titulação na área que lecionam na educação básica brasileira. Com base nos dados do Censo Escolar de 2017, um estudo revelou que apenas 45% dos professores da rede pública possuíam graduação em língua inglesa ou língua estrangeira (BRITISH COUNCIL, 2019, p. 13). Situação semelhante é apontada em um estudo com base no Censo Escolar de 2020: menos de 30% das turmas de língua inglesa na educação básica brasileira são lecionadas por docentes com titulação adequada (GIMENEZ; VIANA, 2021). Essa situação, que pode ter origem no caráter marginal ocupado pelas línguas estrangeiras no currículo escolar, já era provavelmente conhecida a época do Plano Nacional da Educação (PNE)... (Viana; Gimenez, 2023, p. 3).

Por conseguinte, essa realidade apontada pelos autores, remete-me ao estudo desenvolvido no Vale do São Francisco, quando foi possível perceber a preferência de alguns professores por ministrarem, unicamente, aulas de Língua portuguesa, mesmo habilitados para o ensino da LI, tendo em vista seus sentimentos de incapacidade para tanto (Cavalcanti, 2018). Essa postura e recusa pelo ensino de inglês, portanto, pode corroborar com o baixíssimo índice de professores habilitados nas salas de aula de LI.

Acerca da relevância de atentarmos para a necessidade de políticas públicas de formação docente, Viana; Gimenez (2023) indicam que as pesquisas de natureza qualitativa, abordagem preferencial na área de Linguística Aplicada, podem contribuir para a produção dessas políticas na formação docente em LI. Entretanto, elas, apenas, nos auxiliam a entender espaços específicos, dão conta de desvelar especificidades do nosso país, sem dispor de uma visão macro do contexto brasileiro. Já os estudos baseados em dados censitários fornecidos pelo sistema educacional, como o Censo Escolar e Censo da Educação Superior (CES), executado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) podem ser de grande serventia por contribuir para uma visão mais ampla da realidade educacional no Brasil, a exemplo dos dados apontados na citação acima.

Diante dessa realidade, considero imprescindível buscarmos diálogos com os ambientes de educação básica, com aqueles que já atuam enquanto professores de inglês, a fim de estabelecer conexões entre a formação inicial e continuada no intuito de aproximar-se dessa realidade para conhecê-la, compreendê-la e dela extrair elementos que nos levem a discutir e problematizar a formação que temos oferecido a esses profissionais, assim como às construções de conhecimento mútuo. Entendo que pensar nessa interdependência/integração entre essas instituições (escola e universidade), desprovidos de preconceitos, ou atribuições de caráter hegemônico e de soberania à

universidade, configura-se numa atitude decolonial, que pode acontecer para além das práticas estabelecidas no desenvolvimento dos estágios supervisionados.

Nesse entendimento de valorização dessa articulação, Bragança (2021) desenvolveu um estudo que tomou como referência a discussão de saberes docentes, a partir dos pensamentos de Tardif (2000), em um sentido macro, envolvendo conhecimentos, habilidades, competências, atitudes, ou seja, o que fora antes conhecido como saber-fazer e saber-ser, anuindo, igualmente, contribuições de Gonçalves e Monteiro (2017) acerca de dimensões disciplinares, curriculares, pedagógicas e da experiência. Segundo a autora, trata-se de um saber que, por sua amplitude, consegue articular diferentes dimensões pessoais, profissionais e acadêmicas, que apresenta desafios relevantes por ser focado no contexto de trabalho, o qual busca valorizar os saberes docentes construídos no cotidiano escolar e na prática pedagógica para a formação de professores, como incentiva Tardif (2000).

Tomando como referência estudos de Gaston Pineau (2010; 2020) e Marie-Christine Josso (2010; 2020) com a corrente das histórias de vida em formação, Bragança (2021) utilizou a potência da pesquisa-formação para problematizar a pesquisa para além dos pares ciência/técnica, teoria/prática, apontando para a possibilidade de envolver experiência/sentido. Sendo assim, o desafio de sua pesquisa recaiu sobre a centralidade de uma formação assentada em saberes outros, "fertilizados por encontros e diálogos entre professoras em formação inicial e professoras em atuação nas escolas básicas, por meio da produção e partilha de narrativas pedagógicas" (p. 3).

Nas palavras da autora:

> A *pesquisaformação* perspectiva sentidos do processo de formação de professoras/es em sua articulação com a memória e a narração, como abordagens potentes de investigação no campo educativo. Entendemos que, ao mesmo tempo que pesquisamos, nos formamos e que todos os envolvidos, ou seja, pesquisadora, estudantes do Curso de Pedagogia, professoras e professores da escola básica, também, formam e se formam em partilha (Bragança, 2021, p. 4)

A autora esclarece que a corrente das histórias de vida, de matriz francesa, chegou ao Brasil por meio das contribuições do professor António Nóvoa (2010), encontrando entre nós um campo "já fervilhante de práticas de escuta de histórias e registros narrativos de docentes e estudantes", tanto em contextos de pesquisa como de formação. Igualmente, legados de Freire (1992), vindos da escola básica, incluídos ao trabalho de professoras/es-pesquisadoras/es chegaram às universidades brasileiras. Essa perspectiva

de pesquisa-formação, utilizada pelos autores nos anos 1990, renova-se, trazendo respostas à vida, em seus desafios profissionais, éticos, socioambientais, "fertilizando, nas ciências humanas, tesouros escondidos, experiências de vida, construção de saberes e formação humana. Uma pesquisa que se envolve e se mistura com a vida, ao longo do processo, que entrelaça movimentos indissociáveis de *pesquisarformar*." (p. 4).

Nesse entendimento, em seu estudo numa universidade pública de São Paulo, Bragança (2021) buscou visibilizar, nas narrativas de professores em formação e professoras em atuação, as imagens e saberes construídos sobre a docência, no decorrer de suas trajetórias de vida e formação com o intuito de responder aos seus questionamentos quanto às concepções e práticas de formação inicial e continuada de professores nos contextos de desenvolvimento da pesquisa, bem como no que tange às possíveis contribuições da produção e partilha de narrativas (auto)biográficas em processos de formação inicial e continuada.

> Na formação continuada, destaca-se, em uma dimensão, o intenso movimento dos profissionais da educação, no reconhecimento da escola e das práticas sociais como *espaçostempos* formativos e, em outra, o amplo aparato legal brasileiro constituído, especialmente, a partir da Constituição Cidadã de 1988, no incentivo à formação continuada. Desde os anos 1980, observamos uma mobilização que envolve pesquisa e formação com as escolas, na assunção desta como *locus* de produção dos saberes pedagógicos. Trabalho desenvolvido em diferentes regiões brasileiras que vem reverberando em múltiplas formas de atuação, envolvendo a formação continuada docente centrada na escola (Bragança, 2021, p. 8).

Com base nas ideias de Gramsci (1991) e Benjamin, (1993), essa autora salienta a relevância de perceber a centralidade do conceito de *práxis* como possibilidade de compreensão da realidade, que sobrepuja as dimensões teórica e prática, perpassando, igualmente a política, técnica, de experiência e de sentido, incluindo práticas culturais, experimentações e linguagens para que ao projetar o currículo, não nos limitemos a um conjunto linear de disciplinas teóricas e outras práticas. Porém, sim, idealizemos disciplinas que sejam todas práticas-teórico-ético-estético-políticas, em uma imagem de complexidade.

Nessa perspectiva, foi desenvolvida a *pesquisaformação,* almejando o apurar e adensar do diálogo entre universidade e escola, formação inicial e continuada. A utilização das narrativas como fonte de pesquisa e movimento de (trans)formação gerou, como resultado, riquíssimos momentos de formação que proporcionam uma pausa no

cotidiano a fim de que os professores refletissem e buscassem juntos alternativas para questões que os afligiam na prática pedagógica.

A autora afirma que esses encontros ocorreram nas escolas estaduais e municipais da cidade de Campinas, nos horários de TDCs (trabalho coletivo docente) e ATPCs (trabalho pedagógico coletivo), horas de trabalho que são designadas por uma resolução que dispõe sobre a carga horária dos docentes da rede estadual de ensino. Segundo os relatos do estudo, esse tempo era marcado, de modo positivo, por leituras de textos , reflexões e partilhas de narrativas da prática, crônicas, que, segundo Bragança (2021) tornaram os encontros como momentos de atravessamentos entre práticas de ensino, pesquisa e extensão, considerando, a construção dialógica de saberes entre universidade e escola básica.

> Quando estamos juntos, professoras da escola e da universidade e estudantes, "expandimos" o olhar, as reflexões, as ações e, assim, fazemos mais e melhor. Estudamos, partilhamos fazeres, dúvidas, inquietações e a escola coloca-se como *espaçotempo* singular de culturas e histórias tecidas coletivamente. As "pipocas pedagógicas" são crônicas sobre o cotidiano escolar, desenvolvidas como dispositivo formativo pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC), pequenos textos que condensam saberes e fazeres docentes (Bragança, 2021, p. 11)

Ressalto que encantou-me, nesse estudo, a citação da narrativa de uma das professoras, pedagoga em formação, mulher brasileira com descendência japonesa, pela compreensão da necessidade de contribuir para propiciar aos seus alunos uma formação crítica e decolonial:

> [...] Com base nas minhas experiências e compreendendo as relações de poder e opressões estruturantes da sociedade, me questionei sobre a minha responsabilidade como uma educadora racializada no Brasil. O conhecimento e estudo da perspectiva, mais especificamente, da pedagogia decolonial me auxiliou na elaboração do que para mim seria uma prática docente consciente de todas estas questões sociais e capaz de proporcionar às crianças uma formação ao mesmo tempo, menos preconceituosa e violenta, e mais crítica e transformadora. Além disso, o estudo sobre a decolonialidade me proporcionou reconhecer um outro grande potencial proporcionado pelas narrativas, uma vez que as opressões na sociedade atuam não só de forma explicitamente violenta – como quando "balas perdidas" encontram crianças negras nas favelas – mas de forma sutil com neutralizações e apagamentos (Matsuguma, 2020 *apud* Bragança 2021, p. 11).

A respeito do relato da estudante, Bragança (2021, p. 11) sinaliza que "cobranças, padrões estéticos, comportamentais apresentam-se em tensões e disputas nos processos formativos docentes na universidade e no chão da escola", apontando para a demanda de afirmação das diferenças, na escuta sensível e na produção de saberes outros. Para ela, portanto, a abordagem narrativa (auto)biográfica possibilita a valorização da escuta de vozes e histórias diminutas e "traz a contribuição militante das histórias de vida, reivindicando uma nova epistemologia de investigação e de formação". Sendo assim, "modos de ser e estar na docência de estudantes em formação e professoras da educação básica, as histórias das/os professoras/es que falam da profissionalidade, das práticas, das carreiras" são compartilhados e brindados.

Outra encantadora prática decolonial na área de Letras tem sido desenvolvida por docentes do grupo de Pesquisa "Ressignificações do passado na América: processos de leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção – vias para a descolonização em uma universidade estadual do Paraná.

Partindo do pressuposto de que não é possível forjar um indivíduo consciente do colonialismo que lhe afeta desde seu passado e torná-lo um leitor decolonial, utilizando estratégias de ocultação, silenciamento e romantização de nossa história, Fleck (2023) propõe o ensino de leitura e literatura sob uma perspectiva decolonial a partir da educação infantil com o objetivo de contribuir para a formação do leitor literário decolonial.

Sendo assim, Fleck (2023) compreende a indispensabilidade de vivenciarmos e promovermos o giro decolonial, que, segundo o autor, implica em reconhecer o direito à distinção e estar aberto a "um pensamento outro" (Mignolo, 2003), para instituir outra ética, outra lógica, outra política diferente da racionalidade da colonialidade.

Esse giro perpassa as práticas de ensino de leitura dos nossos estudantes, visto que "o leitor decolonial precisa se defrontar com a essência do colonialismo, sem ser "poupado" da realidade, sem ser ludibriado por enunciados científicos, literários ou didáticos que tratam os sujeitos leitores como incapazes de processar os significados, as causas e as consequências desse período histórico para a contemporaneidade" (Fleck, 2023, p. 23-24).

Nessa perspectiva, o pesquisador, juntamente com seus pares, tem se esmerado, por mais de uma década, em desenvolver estudos, projetos de formação continuada e produção de material de apoio destinado ao ensino de leitura e literatura para os professores da rede pública de ensino, os quais são desafiados a participarem dos

encontros, lerem os textos produzidos pelo grupo de pesquisa e utilizarem as estratégias sugeridas. Os projetos visam a formação do leitor literário decolonial.

> [...] o leitor literário decolonial é aquele que não se limita a ler apenas a superfície textual dos relatos e que supera a mera apreciação da sequência das ações, das peripécias das personagens, da literariedade dos versos, das rimas, do ritmo da escrita muito bem elaborada e, sonoramente, harmonizada. Antes, o leitor literário decolonial é aquele que, para além desses aspectos, aprende, gradativamente, a adentrar o espaço da manipulação linguística. Isso compreende reconhecer as formas de combinação de palavras e frases, o efeito das lexias eleitas, a expressão conotativa ou denotativa, o emprego de diferentes estratégias escriturais como a descrição, a comparação, os paralelismos, a ironia, o humor, a paródia, e carnavalização, a verossimilhança etc., para, na profundidade do tecido narrativo, ler também, intenções, posições ideológicas e propósitos escriturais, sejam eles exaltadores ou críticos frente às ações de colonização da América, ou em relação a outros tópicos postos em discussão (Fleck, 2025, p. 276).

Norteado por esse raciocínio, Fleck (2024) sinaliza que cabe a esse processo de leitura literária decolonial impulsionar estudantes a perceberem que a colonização utilizou pessoas cultas, que dominavam ferramentas de leitura e escrita, para disseminar a equivocada mensagem que aponta para indivíduos que lutavam contra a escravidão e colonização, a exemplo dos habitantes nativos, escravos e marginalizados como subversivos, selvagens, já que resistiam ao projeto de modernidade/civilidade que os europeus implementavam nas terras em que dominavam.

Em decorrência disso, o autor enfatiza a necessidade do professor assimilar essa consciência decolonial a fim de mediar a formação desse leitor decolonial. Seguindo esse propósito, além de vários estudos que fomentam o projeto de formação continuada com os professores da educação básica, Fleck *et al*. (2025) produziram, recentemente, uma robusta obra contendo oficinas literárias temáticas, a qual faz parte da Coleção Ensino de Literatura, Formação do Leitor e Decolonialidade: práticas de leituras decoloniais no espaço escolar, que percebo ser uma excelente ferramenta a ser utilizada nos cursos de Letras no intuito de contribuir com a formação crítica e decolonial do nosso professor de literatura.

> Trata-se, assim, de uma proposta metodológica que conta já com mais de dez anos de estudos e de intervenções pedagógicas em diferentes anos do Ensino Fundamental e Médio, implementada por uma equipe de professores pesquisadores, docentes do Ensino Fundamental e Médio, que passaram – ou estão atualmente inseridos – pelos diferentes níveis da formação acadêmica na Pós-graduação em Letras, tanto no Mestrado Profissional em rede nacional – Profletras –, quanto no

> Doutorado e no Pós-doutorado acadêmicos da Universidade Estadual do Oeste do Paraná- Unioeste/Cascavel (Fleck; Zucki; Santos, 2025, p. 20).

Dentre essas ações, vale ressaltar os grupos de estudos dos estados de Goiás, Mato grosso e Distrito Federal, onde professores formadores e professores da rede pública de ensino tem dialogado numa ação, que para Mastrella-de-Andrade; Pessoa; Borelli; Silvestre (2024) representa um ambiente de partilha de vivências e praxiologias críticas de professoras/es de línguas em suas escolas e salas de aulas. Para estas professoras formadoras, isso representa, igualmente, uma celebração na busca por uma formação docente horizontalizada, numa perspectiva decolonial, que oportuniza um espaço para pensar na possibilidade de construção de diálogos com os pares a partir da realidade de cada profissional. A partir do GEPLIs (Grupo de Estudos de Professoras/es de Línguas) da região do Cerrado, que compreende os grupos de estudo do Distrito Federal (GEPLIDF), de Goiás (GEPLIGO) e Mato Grosso (GEPLIMT), essas docentes têm promovido encontros, que acontecem simultaneamente nessas regiões, por meio de reflexões, discussões, partilhas de práxis e oficinas, os quais resultam em produção de textos que espelham denúncia, crítica, resistência e esperança.

No entanto, conforme Mastrella-de-Andrade; Pessoa; Borelli; Silvestre (2024), embora essas produções denunciem a falta de políticas públicas para a formação docente no Brasil, nestas leituras não é possível esbarrar em comuns explanações acerca das carências da formação docente qualificada, nem sobre suas repercussões nas práticas pedagógicas, relacionais e identitárias das nossas salas de aula de línguas nas escolas do nosso país. Todavia, é possível perceber a revelação de que vivências críticas estão decorrendo a despeito da falta de condições de trabalho nas escolas, do descaso, da ausência de políticas públicas para a formação docente e do notório desinteresse do país em valorizar a profissão docente.

Diante disso, o que nos encanta é a marca de resistência de ações como essa que não se limita a constatar e lamentar os pesares, mas prossegue numa luta firmada em pensamentos críticos de homens e mulheres que há tempos e tempos vêm travando a mesma guerra nos espaços educativos com o mesmo intuito de romper barreiras, destruir muros que nos detêm, nos separam e tentam impedir que haja frutos de esperança e amor pela educação para tornar a nossa sociedade menos violenta e desigual:

> amor como aparato político e existencial, como componente central de uma consciência dissidente e criativamente insurgente que pode intervir

> (e in- surgir) tanto no interior como nas relações modernas/coloniais/neoliberais que mantêm a dominação e desumanização (Walsh, 2009, p. 39).

Sendo assim, propor e desenvolver grupos de estudos como esses torna-se estratégico, considerando que suas ações podem promover praxiologias críticas para a educação linguística e a formação docente, como sugerem Mastrella-de-Andrade; Pessoa; Borelli; Silvestre (2024, p. 9), as quais, influenciadas por Freire, enfatizam a importância da quebra da ideia de educação neutra, já que entendemos que a forma que se ensina vincula-se a "uma agenda política estruturada por lutas e disputas de forças desiguais de poder, que privilegiam determinados grupos enquanto embargam outros". Nessa perspectiva, as autoras sinalizam, ancoradas em Pennycook (2001), o papel fulcral da criticidade :

> entendemos a criticidade como fundamental para a educação, pois esta última tem a ver com acesso, poder, disparidades, desejo, diferença e resistência, insistindo em uma compreensão histórica de como as relações sociais vieram a se constituir da forma como estão (Mastrella-de Andrade; Pessoa; Borelli; Silvestre, 2024, p. 9).

Com base em Pennycook (2001), elas ressaltam a indispensabilidade da criticidade, que nos permite lançar sempre um olhar de descrédito sobre ideias, pensamentos e premissas, que são absorvidas, neutralizadas e não questionadas a exemplo de categorias do nosso cotidiano pedagógico e seus significados e desdobramentos na vida social, como língua, letramento, diferença, aprendizagem, comunicação, contexto, texto, cultura, escrita etc.

Diante do exposto, percebo-me, além de encantada, esperançosa no sentido Freiriano, e desafiada a promover, em diálogo com formadores e docentes da rede básica de ensino, ambientes de discussão numa perspectiva decolonial, compreendendo a necessidade de, nos nossos cursos de Letras, discorrermos e questionarmos a imposição de formas hierárquicas de conhecimentos (Quijano, 2005) e das línguas, o descaso para com os saberes dos que atuam na docência (Tardif, 2014), por exemplo, no intuito de assumir a citada "atitude decolonial" e na busca pela desconstrução de nossas próprias práticas autoritárias e opressivas.

No entanto, considero primordial que ao propor essa articulação, nós, professores formadores, nos despojemos de convencimentos, certezas, verdades absolutas e nos revistamos de um espírito despretensioso, pois ao mesmo tempo em que me identifico com os discursos da perspectiva decolonial, temo que inflemos o nosso ego e no afã de

preconizar uma postura decolonial, imponhamos a decolonialidade, o que se categorizaria em colonialidade e incorrência do mesmo erro. Confesso que isso me assusta, pois vejo que a academia é mestra em produzir deuses, cujos egos inflados estão sempre dispostos a priorizar as suas verdades, desprezar outras verdades, apagar saberes e desconsiderar histórias de vida de sujeitos aliados a esses saberes, como denuncia Tardif (2014).

Ainda assim, julgo pertinente vislumbrar e promover ambientes de discussão sobre nossas práticas, na escola e na universidade, a fim de contribuir com as reflexões na área da Linguística Aplicada, que poderão trazer resultados positivos ao ensino de Línguas e Formação de professores da região do Vale do São Francisco, o que envolve cidades do sertão Bahiano e Pernambucano, meu campo de atuação.

Sendo assim, levando em conta práticas como as citadas, reputo imprescindível que nós, professores formadores, oportunizemos a nós mesmos e a outros, que vivenciam as mesmas labutas de ensino, na formação inicial ou continuada, o privilégio de pausar, refletir, escutar e escutar-se numa perspectiva crítica e decolonial, já que entendo que nessa jornada pedagógica temos muito a aprender e a trocar com outros atores desse vasto palco, que é a educação. Até porque, não raras vezes, nos sentimos desnorteados, cansados, injustiçados e incapazes de prosseguir com a luta.

É preciso provocar leituras, discussões, reflexões na esperança de, entrelaçados por elas, juntos e sempre interligados, nos fortalecermos para prosseguir na busca de libertar nossos ambientes, tentando reduzir sempre as cargas dos sujeitos que fazem parte desse processo e erradicar o sentimento de soberania e magnificência, que resiste e insiste em sobreviver, sobretudo na academia. É preciso, do mesmo modo, considerar saberes outros, estórias outras, valorizando vidas e conhecimentos neutralizados, como adverte Tardif (2014). Ou seja, é preciso denunciar e resistir às colonialidades do poder, do saber e do ser (Lander, 2005) em nossos ambientes de formação. É preciso "esperançar" a exemplo do que sugere Freire (1992).

Contudo, embora perceba os entraves e sofrimentos que vivenciamos na esfera social e política por meio de ataques claros e estabelecidos à educação pública, por governos, (federal, estadual,ou municipal), disseminando uma atmosfera de limitação e repressão à liberdade de cátedra, após os contatos com estudos e relatos de posturas decoloniais dessa extirpe, tenho a impressão de ouvir o eco de minha própria voz me instigando a resistir por meio de discussões e ações que envolvam meus professores em formação, assim como colegas de docência atuantes nas escolas e universidades ao meu redor.

Percebo que esse diálogo proposto equipara-se a uma via de mão dupla: por um ângulo, permite aos cursos de formação conhecer menos superficialmente as dificuldades e fragilidades educacionais existentes nas escolas no que concerne ao processo ensino - aprendizagem de LI. Por outro ângulo, oportuniza à escola, por meio de seus professores de Línguas, um tempo de reflexão acerca desse processo, assim como uma possível atualização, ressignificação com respeito a conhecimentos específicos e pedagógicos produzidos na universidade, que sejam capazes de figurar como fonte de aperfeiçoamento e renovação na prática pedagógica.

Afinal, documentos como a resolução 02/2019 e 05/2024, discussões e seminários seguem incentivando o diálogo, as parcerias e convênios com as redes públicas de ensino e reiterando a centralidade da escola na formação docente, embora percebamos neles ainda a evidência e privilegiamento de muitos aspectos técnicos voltados ao processo ensino - aprendizagem educacional.

De todo modo, ao mesmo tempo em que cumprimos a tal resolução, no quesito de promoção da articulação entre a formação inicial e continuada, podemos oferecer a professores envolvidos, e a nós mesmos, a oportunidade de reflexão, reconhecimento de práticas imersas em colonialidade para, a partir disso, ressignificar nossas atitudes, buscando atentar para os nossos entraves e potencialidades locais, incluir saberes que são desprestigiados nas licenciaturas em Letras e, por conseguinte, nas escolas. Com isso, a educação linguística em nossos espaços caminhará para a desconstrução de práticas opressoras, mecânicas e inconscientes, que, em geral, não se adequam à realidade dos sujeitos envolvidos.

5 METODOLOGIA

Este capítulo traz à baila o percurso metodológico no processo de coleta de dados e a maneira como as análises aconteceram. Expomos, assim, todas as etapas da pesquisa. Para Minayo (2001), a metodologia é o caminho do pensamento do pesquisador e a ação que exerce na abordagem de uma realidade. Sendo assim, a metodologia ocupa um lugar fundamental nas teorias, estando, a todo tempo, articulada a elas. Ela "inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador" (p. 16) na pesquisa, que, segundo o autor, tem a função de alimentar a prática de ensino e atualizá-la diante da realidade do mundo.

> Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática. As questões da investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São frutos de determinada inserção no real, nele encontrando suas razões e seus objetivos. Toda investigação se inicia por um problema com uma questão, com uma dúvida ou com uma pergunta, articuladas a conhecimentos anteriores, mas que também podem demandar a criação de novos referenciais (Minayo, 2001, p. 17).

Para tanto, o capítulo está dividido em 3 (três) partes. A primeira apresenta a classificação da pesquisa, de acordo com sua tipologia: natureza, abordagem, procedimentos ou métodos. A segunda descreve a contextualização da pesquisa do ponto de vista institucional, indicando as universidades envolvidas, assim como a razão da escolha. A terceira seção explicita os procedimentos de análise realizados no estudo. Por fim, para finalizar o capítulo cinco, apresentamos a quarta seção contendo uma frugal descrição/análise da resolução 02/2019 da BNC-Formação. Optamos por incluí-la na metodologia para evitar o alongamento do capítulo seis, que contém a análise dos dados, visto que nesse exibimos e atribuímos destaque à análise dos PPCs.

5.1 Tipologia da pesquisa: natureza, abordagem e procedimento

Conforme Paiva (2019) argumenta, compreender a realidade de um problema na pesquisa em Linguística Aplicada é muito mais do que perceber, identificar o problema, analisar o saber que já se conhece, ou identificar percepções e crenças, visto que a

pesquisa nessa área não se limita à procura por soluções de problemas, como vê-se em estudos de outras áreas, pois buscará compreender a realidade que permeia o problema.

Segundo argumenta Paiva (2019), nela são feitos estudos para investigar o saber acumulado por meio de um estudo bibliográfico, para detectar problemas, descrever um fenômeno da linguagem, descrever comportamentos linguísticos, identificar percepções e crenças acerca de de fenômenos distintos, que pode envolver docentes em atuação e professores em formação, ou pode chamar a atenção para dificuldades, entraves que precisam ser confrontados no ambiente educacional.

Nesse sentido, esta pesquisa utilizou estudo bibliográfico para a melhor compreensão de temáticas como a decolonialidade e aspectos que envolvem a formação inicial e continuada de professores de Línguas a fim de identificar fragilidades e caminhos para aperfeiçoamento de nossa própria prática pedagógica.

Nesse entendimento, este estudo se apresenta como uma pesquisa de natureza aplicada, de abordagem qualitativa de caráter exploratório e descritivo, fazendo uso, também, da pesquisa documental na análise da resolução nº 02 de 19 de dezembro de 2019 da ABMES (Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior), bem como dos PPCs dos cursos de Letras das universidades envolvidas na pesquisa.

> A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 2001, p. 21).

Sob esse olhar, vale compreender que a abordagem qualitativa mergulha no mundo dos significados das ações e relações humanas, um aspecto imperceptível e inapreensível aos parâmetros estatísticos, o que a torna imprescindível nesse estudo, que nos conduz a reflexões concernentes às nossas próprias atitudes, ideologias que as movem, nos ambientes educacionais, como profissionais da educação.

À essa abordagem é possível incluir-se análise de experiências individuais ou coletivas, assim como de documentos, que é o caso desse estudo, já que foi necessário a análise de alguns documentos na busca de confirmação das nossas hipóteses acerca da articulação entre a formação inicial e continuada de professores de LI . Conforme Paiva (2019) afirma, a pesquisa documental é um tipo de pesquisa primária que analisa

documentos em forma de textos e que pode incluir a transcrição de textos orais, som, imagens e textos multimodais.

Contudo, Lüdke e André (1986) advogam que a pesquisa documental não tem sido muito utilizada na área da educação , ou em outras áreas das ciências sociais. Em decorrência disso, Silva; Almeida; Guindani (2009, p. 2) propagam que:

> O uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado. A riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural. Por exemplo, na reconstrução de uma história vivida.

Outra justificativa apresentada pelos autores para a utilização de análise de documentos em estudos é que ela possibilita o uso da dimensão do tempo à compreensão do social. Para esses autores "a análise documental favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros" (p. 2) e, ainda, com base em Cellard (2008) pontuam que um pesquisador que deseja desenvolver um estudo documental precisa esgotar todas as pistas capazes de lhe fornecer informações significativas com o intuito de constituir um corpus satisfatório, razão pela qual realizamos a leitura e exame minucioso dos PPCs,envolvendo suas ementas, projetos desenvolvidos e descrição de professores.

Sendo assim, o procedimento da pesquisa é documental, visto que os textos analisados são documentos divulgados e de amplo acesso ao público. A maioria deles está disponível nos sites das referidas universidades, embora tenha solicitado, via e-mail, às coordenações dos cursos.

O presente estudo se fundamentou a partir de uma perspectiva interpretativa, que, para Clareto (2005) trata-se de um entendimento de que o conhecimento é uma atividade humana comprometida, um processo dinâmico, um movimento, em que não há uma busca de ajustamentos de verdades a realidades. Portanto, não existe uma neutralidade no conhecimento, não está totalmente isolado do universo humano, pois está carregado de emoções, paixões, ódios, preconceitos, vontades, crenças. Tendo o pensamento decolonial (Quijano, 2005; Maldonado-Torres, 2018; Grosfoguel, 2016) como uma referência teórica norteadora deste estudo, o interesse versa pelas práticas e experiências docentes nas universidades de PE (sendo apenas uma delas da rede privada).

Portanto, a presente pesquisa, de acordo com os objetivos, é de natureza descritiva, de cunho interpretativo, a qual utilizará uma abordagem qualitativa.

5.2 Contexto da Pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida com 5 universidades de Pernambuco. A escolha das universidades se deu pela identificação daquelas que oferecem não apenas o curso de Letras, mas a habilitação em Língua inglesa, tendo em vista a inquietação da pesquisadora com relação a existência de diálogos estabelecidos com profissionais dessa área.

5.2.1 Instrumentos da pesquisa:

Após percorrermos as fases de obtenção de autorização para a execução do projeto junto às cinco universidades de Pernambuco, que oferecem o curso de Letras com habilitação em LI, submissão do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa da instituição, foram analisados os PPCs dos cursos no intuito de detectar ações que legitimem a articulação entre a Formação Inicial e Formação Continuada, além de acareação das ementas na busca de alusões à temática da decolonialidade.

5.2.2 Coleta de dados:

A coleta dos PPCs ocorreu por meio do contato com as coordenações das cinco universidades, via e-mail, os quais obtivemos por meio dos sites. Todavia, tivemos dificuldades para iniciar a pesquisa, haja vista o longo tempo de espera pelas respostas das cartas de anuência, e quando as recebemos, fez-se necessário uma nova solicitação, já que estas foram enviadas sem o papel timbrado das respectivas IES, o que impossibilitou a realização de um estudo de campo. Vencida esta fase, iniciamos a coleta dos PPCs. Quatro deles foram encontrados nas plataformas das IES e um deles foi solicitado por e-mail, sem sucesso, porém foi possível ter acesso a este por meio de um dos docentes da instituição.

O acesso à Resolução CNE/CP Nº 02 de 20 de Dezembro de 2019, bem como à Resolução CNE/CP Nº 04 de 29 de Maio de 2024, a qual fizemos uma leitura para confirmar a permanência da orientação para a articulação entre a formação inicial e continuada, se deu por meio da plataforma do Ministério da Educação e Cultura (MEC).

5.3 Análise dos dados:

Assim, de posse dos PPCs, aplicamos alguns critérios para a seleção das seções a serem analisadas nestes documentos. Após uma leitura prévia e reconhecimento do material coletado, elegemos algumas delas para a análise e optamos por excluir as demais. Como critério de exclusão, optamos por não dirigir a atenção para seções que tratam de ambientes virtuais, físicos, administrativos, ou da organização curricular com seus grupos específicos de disciplinas.

Optamos por analisar as seções que pudessem expor os objetivos dos cursos, as competências e habilidades referentes ao professores em formação, os perfis dos egressos, os programas das disciplinas, as possibilidades de projetos de extensão desenvolvidos, grupos e linhas de pesquisa e credenciais dos docentes com o objetivo de verificar indícios de ações que favorecem o cumprimento da Resolução nº 02/2019 no que se refere a articulação entre a formação inicial e continuada, assim como no afã de inferir a presença da temática da decolonialidade no construto da formação docente dessas IES.

No que tange a organização do capítulo da análise, decidimos apresentar os resultados a partir de três blocos, sendo o primeiro (6.1.1) alusivo à descrição dos cursos (carga horária, objetivos, competências e habilidades e outros), o segundo (6.1.2), com vistas à identificação e exposição de possibilidades de articulação entre a formação inicial e continuada esboçadas no documento. O terceiro bloco (6.1.3), enfim, busca apontar a presença, ou ausência da temática da decolonialidade nos referidos documentos.

Sendo assim, os dados coletados foram analisados de acordo com as orientações de Bardin (2015), respeitando as seguintes etapas:

a. Leitura dos documentos (BNC-Formação, Resolução nº 2/2019, PPCs dos cursos);
b. Análise dos documentos (BNC-Formação, Resolução nº 2/2019, PPCs dos cursos);
c. Releitura para confirmação de hipótese e Escrita do capítulo de Análises.

A técnica de análise de conteúdo de Bardin (2015) tem por finalidade a verificação de hipóteses ou questões, objetivando respostas para estas e confirmação ou não de afirmações estabelecidas, assim como "a descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos" (Minayo, 2001, p. 70). O material analisado foi organizado por meio da

leitura e do contato com a estrutura do material, sendo necessária a realização de várias leituras de um mesmo material e, por fim, procedemos ao tratamento, à inferência e à interpretação de dados (Gil, 2006), com o propósito de revelar o conteúdo subjacente ao que estiver sendo manifestado mediante a busca de ideologias, tendências e outras determinações características dos fenômenos analisados (Minayo, 2001). Tivemos ainda o processo de interpretação, quando os resultados obtidos mediante coleta e análise foram relacionados com teorias e outros resultados já realizados. Durante a fase de interpretação, os resultados obtidos foram organizados, sistematizados para produção escrita e apresentados mediante produção textual da tese.

5.4 A Resolução 02/2019 da BNC- Formação

A resolução número 02 de 20 de dezembro de 2019 do Conselho Nacional de Educação (CNE), parte do Ministério de Educação, estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e institui a base comum nacional para a formação inicial de professores da educação básica. É comumente chamada de BCN – Formação e seu objetivo é instituir competências, habilidades e saberes necessários para a atuação docente, com base na BNCC (Base Nacional Comum Curricular) a fim de padronizar e estruturar os currículos dos cursos de licenciatura e das formações pedagógicas com vistas a otimizar a qualidade do ensino. A resolução também regulamenta a carga horária mínima dos cursos de licenciatura e da formação pedagógica para não licenciados e são estes seus principais impactos e mudanças causadas:

a) Estabelecimento de uma carga horária mínima de 3.200 horas para os cursos de licenciatura.
b) Requisitos para a formação pedagógica de bachareis e tecnólogos, com um aumento para 1.600 horas mínimas.
c) Críticas por parte de setores acadêmicos sobre o caráter prescritivo e a possível redução da autonomia das instituições, que poderiam levar a um modelo mais padronizado e menos flexível de formação docente.

Em vista disso, a referida resolução tem sido alvo de questionamentos, discussões e problematizações por parte de pesquisadores e especialistas na área da educação, os quais argumentam que a padronização excessiva pode prejudicar a autonomia das

universidades e a diversidade pedagógica, além apontarem a concentração excessiva nas competências práticas em detrimento de fundamentos teóricos da educação.

5.4.1 Desenho e Interpretação da Resolução

O documento possui 9 (nove) capítulos contendo e tratando das seguintes temáticas:

Capítulo I - Do Objeto;
Capítulo II - Dos Fundamentos e da Política da Formação Docente;
Capítulo III - Da Organização Curricular dos Cursos Superiores para a Formação Docente;
Capítulo IV - Dos Cursos de Licenciatura;
Capítulo V - Da Formação em Segunda Licenciatura;
Capítulo VI - Da Formação Pedagógica para Graduados;
Capítulo VII - Da Formação para Atividades Pedagógicas e de Gestão;
Capítulo VIII - Do Processo Avaliativo Interno e Externo;
Capítulo IX - Das Disposições Transitórias e Finais.

Nesse estudo, como informado anteriormente, nossa questão de pesquisa é oriunda do segundo capítulo, que trata dos fundamentos e da política da formação docente para a educação básica por observar o artigo 6º acerca da política de formação de professores para a educação básica, o qual aponta como princípio relevante, no seu inciso VII, a "Articulação entre a Formação Inicial e a Formação Continuada", conforme exposto na foto/ print a seguir:

CAPÍTULO II
DOS FUNDAMENTOS E DA POLÍTICA DA FORMAÇÃO DOCENTE

Art. 5º A formação dos professores e demais profissionais da Educação, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), para atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, tem como fundamentos:

I - a sólida formação básica, com conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II - a associação entre as teorias e as práticas pedagógicas; e

III - o aproveitamento da formação e das experiências anteriores, desenvolvidas em instituições de ensino, em outras atividades docentes ou na área da Educação.

Parágrafo único. A inclusão, na formação docente, dos conhecimentos produzidos pelas ciências para a Educação, contribui para a compreensão dos processos de ensino-aprendizagem, devendo-se adotar as estratégias e os recursos pedagógicos, neles alicerçados, que favoreçam o desenvolvimento dos saberes e eliminem as barreiras de acesso ao conhecimento.

Art. 6º A política de formação de professores para a Educação Básica, em consonância com os marcos regulatórios, em especial com a BNCC, tem como princípios relevantes:

I - a formação docente para todas as etapas e modalidades da Educação Básica como compromisso de Estado, que assegure o direito das crianças, jovens e adultos a uma educação de qualidade, mediante a equiparação de oportunidades que considere a necessidade de todos e de cada um dos estudantes;

II - a valorização da profissão docente, que inclui o reconhecimento e o fortalecimento dos saberes e práticas específicas de tal profissão;

III - a colaboração constante entre os entes federados para a consecução dos objetivos previstos na política nacional de formação de professores para a Educação Básica;

IV - a garantia de padrões de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades presencial e a distância;

V - a articulação entre a teoria e a prática para a formação docente, fundada nos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, visando à garantia do desenvolvimento dos estudantes;

VI - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais;

VII - a articulação entre a formação inicial e a formação continuada;

VIII - a formação continuada que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente;

IX - a compreensão dos docentes como agentes formadores de conhecimento e cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a conhecimentos, informações, vivência e atualização cultural; e

X - a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte, o saber e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.

Vale aqui ressaltar que durante o período de elaboração dessa pesquisa, o Conselho Nacional de Educação outorgou uma nova Resolução intitulada RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 4, DE 29 DE MAIO DE 2024. Nela, em seu Capítulo IV, artigo XIII, que trata dos Núcleos de ensino que devem compor os cursos de Formação Inicial, apresentou em seu Núcleo IV, referente ao componente Estágio Curricular Supervisionado, dispondo em seu inciso 4º, a necessidade de priorizar projetos que apoiem o diálogo entre a formação inicial e continuada , como é possível constatar no quadro a seguir :

As atividades de que trata o inciso III do caput são direcionadas à implementação de projetos integradores de práticas educativas, visando fomentar a integração e o diálogo entre os licenciandos, que estão em formação, e os diversos participantes da comunidade escolar; essas iniciativas devem dar prioridade a projetos que: I - fomentem o protagonismo dos licenciandos, incentivando sua participação ativa em interações com a instituição de Educação Básica; II - promovam atividades que estimulem a interação entre os membros da comunidade acadêmica, com o objetivo de compreender a complexidade da prática docente; III - iniciem diálogos formativos acerca da docência, das realidades escolares e dos desafios enfrentados pela educação; IV - encorajem a interdisciplinaridade dentro do contexto escolar, através da criação de materiais didáticos que possam ser adaptados às necessidades pedagógicas; V - apoiem a integração entre a formação inicial e a formação continuada dos professores das instituições de Educação Básica; ...

Quadro 1: Recorte da Resolução 05/2024

Diante disso, notamos, mais uma vez, a valorização e indicação da articulação entre a formação inicial e continuada, embora nenhum dos documentos aponte alguma orientação acerca do *modus operandi*, ou mesmo possíveis subsídios para a promoção ou o apoio a essa ação.

Contudo, em relação a Resolução 02/2019, foi possível constatar alguns estudos que problematizam as concepções e implicações de formação docente que são produzidas no contexto da BNC-Formação do atual cenário da formação de professores no Brasil.

Considerando a pertinência de refletir acerca das políticas de formação docente e de compreender os contextos de suas produções e suas intencionalidades, Moreira *et al*

(2022) enfatiza a possibilidade de problematizar o campo, articular as discussões e refletir acerca das implicações dessas políticas na prática docente. Em consonância com as ideias de Pimenta (2012) e Feldmann (2009) acerca dos desafios que envolvem o contexto de formação de professores, os autores destacam a importância desse profissional, tendo em vista a sua contribuição no desenvolvimento crítico-social e formação de cidadãos. Sendo assim, faz-se necessário pensar a formação de professores como um movimento político e estar atento ao que se propõe como regulamento a essa formação.

Com isso em mente, Moreira *et al.* (2022), analisaram a resolução 02/2019 como um documento regulatório, apontando imposições geradas pela falta de diálogo com os professores, que podem gerar retrocessos na política de formação docente:

> No atual cenário, deparamo-nos com políticas de formação de professores que trazem o aligeiramento do processo formativo, a precarização e perda de autonomia do trabalho docente e uma relação de padronização, instrumentalidade e hegemonia nesse cenário, centrando, no/a professor/a, todos os problemas de aprendizagem dos estudantes, sem levar em consideração o contexto de produção da docência e de vivência dos alunos. São diretrizes formuladas e implementadas para o professor, apresentando o que e como "devem" fazer, sem que haja sua participação nas discussões e construções. Nesse contexto, intensificar o debate e as problematizações desses movimentos contribui para que possamos resistir contra retrocessos no que se refere ao processo de formação docente (Moreira *et al*, 2022, p. 356).

Referindo-se ao alinhamento da Formação docente à BNCC, elemento inovador da resolução 02/2019, que motiva a sua contestação ao documento, esses autores discutem influências políticas e anunciam, a partir dessa junção, uma "descaracterização do processo de formação docente, a fim de torná-lo instrumentalizado, hegemônico, metódico e padronizado, objetivando seguir parâmetros, o que o torna estático, ditador, configurando-se elemento base para ações de políticas públicas em desenvolvimento no país" (p. 357).

No mesmo raciocínio, Silva e Almeida (2023), ao analisar a referida resolução, expuseram suas censuras declarando que trata-se de uma imposição de uma política de formação no intuito de enrijecer e padronizar o currículo dos cursos de formação inicial. Para as autoras, o documento fere o princípio de autonomia das Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil, provoca o esvaziamento da formação de professores da Educação Básica, desviando as funções da formação de professores a favor de interesses mercadológicos do ensino privado-empresarial.

Já Zucchini *et al.* (2023), analisando o mesmo documento, por intermédio das categorias Relação formação docente – *ethos* profissional e Valorização e engajamento profissional, e discutindo as implicações das mudanças propostas na valorização do trabalho docente, revelam que o alinhamento da resolução com o receituário neoliberal, limita a formação a aspectos técnicos e pragmáticos ajustados a uma perspectiva economicista. Para os autores, trata-se de uma padronização das políticas para a formação docente baseada em competências para corresponder aos pressupostos da BNCC, o que negligencia a valorização profissional como um projeto coletivo, associando-se a critérios meritocráticos de desempenho individual à semelhança do ideário neoliberal. Em sua concepção, cabe-nos resistir ativa e coletivamente.

O mesmo caminho foi seguido por Ximenes e Melo (2022), ao investigar os impactos da BNCC e BNC - Formação na busca de padronização do currículo e do trabalho docente sob a lógica das políticas neoliberais e da ordenação do Estado mínimo. Em seu estudo de caso na Rede Municipal de Ensino de Goiânia, no qual fizeram a análise da legislação educacional, bem como entrevistaram professoras formadoras, os resultados indicaram a premência da reformulação e ressignificação da formação continuada da referida rede.

Diante do exposto, embora o nosso estudo não tenha o objetivo de fazer uma análise crítica da resolução citada, mas apenas atentar para o princípio de articulação entre a formação inicial e continuada, considero um ganho o encontro com esses estudos, que, sem dúvida, confirmam e consolidam a imprescindibilidade de nos revestirmos de uma postura decolonial nos contextos educacionais e, em especial, no ambiente da Formação de professores no sentido de aguçarmos os nossos olhares e entendimentos com relação a tudo que nos é imposto e que tenha o poder de tolher e desfavorecer o usufruto de direitos no desenvolvimento da cidadania.

6 DISCUSSÃO E ANÁLISE DE DADOS

Este capítulo apresenta os resultados das análises dos PPCs das cinco IES envolvidas na pesquisa. Ressaltamos que por motivo superior foi necessária a desistência da segunda e última etapa, a qual tratar-se-ia da análise de entrevistas com docentes de LI dos cursos de Letras das referidas IES.

Sendo assim, esta seção foi dividida em três blocos: o primeiro apresentará a descrição dos cursos (características como carga horária, objetivos, habilidades e

competências profissionais), o segundo pretende expor a presença da articulação entre as formações inicial e continuada e, na sequência, o último exibirá achados, evidências do conceito de colonialidade/decolonialidade nos PPCs.

6.1 Análise dos PPcs dos cursos de Letras

No tocante aos PPCs, num primeiro momento, foi feita a leitura destes no intuito de observar a sua organização e seções que apresenta para, em seguida, sob um olhar crítico, verificar a possibilidade de intenção de diálogo entre a formação inicial e continuada dentre as ações preconizadas no documento, além da busca pela identificação da temática decolonialidade sob o ponto de vista epistemológico, entre as ementas, marcos teóricos, grupos de estudos, ou credenciais dos docentes.

Na etapa de coleta de dados, utilizamos, primeiramente, a técnica de análise documental. A escolha por essa técnica deve-se ao fato desta fornecer uma valiosa abordagem de dados qualitativos que, complementando as informações obtidas por outras técnicas, pode desvelar os aspectos novos de um tema ou problema (Assis, 2013). A análise documental contemplou documentos oficiais das Licenciaturas em Letras com Habilitação em Língua Inglesa de cinco universidades de Pernambuco, a saber, os Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE) e Universidade de Pernambuco (UPE), campus Mata Norte e Campus Petrolina, bem como a Resolução 02/2019 da BNC - Formação.

Desse modo, a coleta de dados da pesquisa teve como primeira etapa o levantamento dos documentos oficiais dos cursos em análise, estudo sistematizado dos PPCs. Em tal estudo, procuramos identificar duas questões centrais: a) objetivos dos cursos; e b) existência de projetos institucionais e/ou iniciativas referentes a articulação

da formação inicial e continuada, bem como a presença da temática decolonialidade. Desse modo, na análise dos projetos pedagógicos, buscamos por algumas palavras-chave relacionadas ao objetivo da pesquisa: articulação, diálogo, escola, decolonialidade, colonialidade, formação continuada, formação inicial.

6.1.1 Descrição dos PPCs

Considerando a importância da regulamentação implementada pelo Ministério da Educação quanto à autorização de funcionamento/renovação dos cursos superiores e suas habilitações, as cinco universidades analisadas, em atendimento às exigências legais, expõem nos documentos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) o conjunto de metas e diretrizes curriculares que norteiam o funcionamento dos seus Cursos de Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Inglesa.

De acordo com a Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002 (Brasil, 2002) e em consonância com a Resolução 012/08 CCPE/UFPE, os cursos de licenciatura devem ter a duração mínima de quatro anos, e integralizar no mínimo, 2800 horas, distribuídas da seguinte forma:

- 400 horas de prática pedagógica como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso, compreendendo 60h para Didática, 60h para Avaliação da Aprendizagem e 180 horas mínimas de Metodologia de Ensino de Língua e Literatura, desde o início do curso;
- 400 horas de estágio curricular supervisionado. A partir da segunda metade do curso, o estágio será ofertado com 405 horas em virtude do sistema de créditos da UFPE;
- 1.800 horas mínimas para os conteúdos curriculares de natureza acadêmica científico-cultural, compreendendo 270 horas para disciplinas pedagógicas;
- 200 horas para atividades complementares, de natureza acadêmica, científica e cultural, bem como outras atividades que induzam à inserção do aluno na comunidade.

Em conformidade com as diretrizes do Ministério da Educação (MEC) e as necessidades do contexto social e profissional, o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de um curso superior precisa apontar a concepção do curso, sua estrutura curricular

(disciplinas, carga horária, estágios, atividades complementares), os processos de avaliação do ensino e aprendizagem, a infraestrutura física e humana disponível, além do perfil profissional do egresso. Cabe a este orientar a ação educativa, filosófica e epistemológica do curso, explicitando fundamentos políticos, teórico-metodológicos, objetivos e formas de implementação e de avaliação. A elaboração do PPC deve ser coordenada e sua implementação acompanhada pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE), contando ainda com a participação de outros docentes, representantes discentes e técnicos-administrativos. Pode considerar a participação de outras unidades acadêmicas envolvidas, quando necessário.

De acordo com Ribeiro (2022), o Projeto Pedagógico de um Curso de graduação (PPC) é o documento que deve apresentar a sua identidade, que tem como propósito principal expor à comunidade acadêmica a caracterização e organização do Curso no que tange a percursos e opções que possam favorecer a formação profissional que propõe ofertar aos discentes. Trata-se de um relevante mecanismo, cuja produção ou reformulação requer que sejam determinados alguns pontos de partida e considerações a fim de resultar em um documento que atenda aos seus legítimos propósitos. Desse modo, a exigência de constante revisão e adequação resulta da própria dinamicidade inerente aos objetivos do Curso.

Ademais, conforme Ribeiro (2022), os grandes motivadores de uma constante e sistemática revisão e reformulação dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação resultam das demandas da sociedade por profissionais com formação cada vez mais sólida e com habilidades múltiplas para lidar com os avanços da tecnologia e com os desafios das relações interpessoais, as constantes atualizações da legislação educacional e dos mecanismos de avaliação institucional e seus resultados. Acerca disso, cabe salientar que o PPC é um documento basilar na avaliação dos cursos, visto que diversos elementos exigidos como indicadores de avaliação estão exarados nele. Para a autora, “um PPC bem elaborado e atualizado é um excelente cartão de visita, bem como é elemento que contribui para que o Curso alcance seus objetivos”. Sendo assim, a elaboração e reformulação do PPC exige engajamento de toda comunidade acadêmica do curso: professores, estudantes, coordenadores e membros do Colegiado e do Núcleo Docente Estruturante – NDE.

É necessário, portanto, que esse processo democrático, conte com a contribuição de todos os envolvidos nesse processo de formação, no intuito de que este importante documento seja um reflexo preciso da identidade do Curso, embora seja possível

perceber, em alguns espaços acadêmicos, a indiferença, descaso e desinteresse diante da necessidade de confecção, ou reestruturação de PPCs, além do descompromisso em refletir, analisar lacunas e preconizar o aperfeiçoamento da formação inicial, assim como cumprir o que se tem proposto no documento.

Nesse entendimento, para iniciar essa análise, exponho abaixo um quadro contendo a carga horária e objetivo Geral dos já citados cursos:

UNIVERSIDADES/Cursos	OBJETIVO GERAL
UFPE- Universidade Federal de Pernambuco Letras- Inglês Carga Horária: 3.150 H	Formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma participativa e crítica, com as várias manifestações da linguagem em língua inglesa, e conscientes de sua inserção na sociedade e de suas relações com o(s) outro(s).
UPE- Universidade de Pernambuco-Campus Petrolina. Letras- Habilitação em Língua Portuguesa e Língua Inglesa Carga Horária: 3.420	Formar profissionais capazes de lidar, de forma crítica, com os aspectos linguísticos e literários relacionados ao ensino das Línguas Portuguesa, Espanhola e Inglesa, com suas respectivas literaturas. Formação que busca formar professores e pesquisadores em suas áreas específicas.
UPE-Universidade de Pernambuco-Campus Mata Norte. Letras- Habilitação em Língua Portuguesa e Língua Inglesa. Carga Horária: 3.420	Formar profissionais capazes de lidar, de forma crítica, com os aspectos linguísticos e literários relacionados ao ensino das Línguas Portuguesa, Espanhola e Inglesa, com suas respectivas literaturas. Formação que busca formar professores e pesquisadores em suas áreas específicas.
UFAPE- Universidade Federal do Agreste de Pernambuco. Letras- Português/Inglês Carga Horária : 3.960	Graduar professores aptos ao ensino de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa e suas respectivas Literaturas, de acordo com os princípios de Ensino, Pesquisa e Extensão existentes, maneira pela qual a UFAPE pode proporcionar uma participação mais ativa da comunidade em geral do Agreste Meridional pernambucano em um dos âmbitos mais tradicionais da formação escolar de base dos cidadãos, que é o letramento.
UNICAP- Universidade Católica de Pernambuco. Letras- Português e Inglês Carga Horária: 3450	Formar profissionais para exercer a docência nas competências gerais previstas na BNC-formação e nas aprendizagens essenciais, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, científica, social e emocional, visando à educação integral.

Quadro 2: Cursos, Carga Horária e Objetivo Geral

No que concerne a esse primeiro bloco, para fins de organização, bem como para favorecer a compreensão, o presente subcapítulo exibirá quatro aspectos observados nos PPCs, os quais serão aqui destacados por letras da seguinte forma:

A- Carga horária e Objetivos dos cursos
B- Competências e habilidades
C- Perfil do egresso
D- Presença da Resolução CNE/CP nº 02/2019 e/ ou nº 04/ 2024

A- Acerca da carga horária e Objetivos dos cursos:

Considerando o quadro acima, é possível verificar que todas as universidades envolvidas nesse estudo oferecem uma carga horária acima do quantitativo mínimo exigido por lei, tendo a UFAPE (Universidade Federal do Agreste de Pernambuco) a carga horária maior dentre elas, o que não lhe imputa superioridade, se considerarmos que existe a possibilidade de várias universidades ofertarem, em sua matriz curricular, disciplinas desprovidas de lógicas e teorias profissionais, com conhecimentos técnicos, tantas vezes, advindos de teóricos e estudiosos, que não conhecem o contexto escolar, os quais são preconizados em nossos cursos de formação de professores, como indica Tardif (2014), além de muitos saberes de disciplinas que é possível adotarmos sem uma análise crítica e decolonial (Cadilhe; Le Roy, 2020).

Sendo assim, apenas a quantidade de horas não deve definir a qualidade de um curso, já que no processo de construção do PPC, nós, professores formadores, podemos ser influenciados por epistemologias e pensamentos legitimados e estabelecidos pelo status quo eurocêntrico/moderno/ colonial, o que nos remete à nossa responsabilidade diante da organização desse documento do curso e aceitação de tudo o que nele é proposto. Para Cadilhe e Le Roy (2020) é premente que docentes formadores de professores adotem posturas decoloniais a fim de combater as colonialidades do poder, do saber e do ser (Quijano, 2005; Maldonado-Torres, 2007).

A respeito do objetivo geral dos cursos em questão, é possível perceber em quatro dos referidos documentos das universidades (UFPE, UPE- Petrolina/Mata Norte, UNICAP) a palavra “formar”, que traz em seu significado a ideia de poder para capacitar ou habilitar alguém para exercer uma função. Para Ferraz (2018), o próprio termo formação já carrega em si um sentido e uma prática hierarquizante, já que aponta que os estudantes dependem, unicamente, de determinada licenciatura para tornarem-se educadores, como se a estes, coubesse apenas receber uma forma ou receita pronta para a função.

Pensar dessa maneira é alinhar-se à uma educação tradicional, em que o professor é sempre o detentor do saber, o estudante é apenas receptor naquele ambiente, no qual currículos e práticas pedagógicas são determinados pelos professores e jamais negociados ou discutidos, validando, assim, a hierarquização e verticalização dessas práticas, que perpetuam a educação bancária, censurada por Freire (1996).

Nesse sentido, ressalto a pertinência de refletirmos acerca de conceitos preestabelecidos utilizados em nossos espaços educativos de graduação, como termos que utilizamos tanto na fala, quanto na escrita dos documentos, pois, alguns deles sinalizam a presença insistente e impregnante de uma essência colonizadora em nossa linguagem e, consequentemente, em nossa postura pedagógica sem que nos demos conta disso.

À despeito da presença da palavra formar no objetivo geral da maioria dos cursos de Letras em questão, é possível observar em três dessas instituições de ensino superior (IES) uma atenção e intenção de contribuir para a atuação crítica dos docentes no que se refere às manifestações ou aspectos linguísticos, já que a UFPE e UPE Mata Norte e Petrolina assim expressam em seu texto, o que nos reporta a possibilidade de os processos que envolvem letramentos serem capazes de impulsionar reflexões a ponto de ressignificar discursos coloniais.

Além disso, considero assertivo o fato da UFAPE sugerir proporcionar uma participação mais ativa da comunidade em geral do Agreste Meridional pernambucano por meio do letramento, o que reflete, favoravelmente, ao curso. Afinal, como a educação linguística precisa estar alinhada à realidade de indivíduos envolvidos, o desejo de aproximar-se da comunidade de uma região específica pode revelar a intenção de oportunizar a valorização e inclusão de saberes deslegitimados na sala de aula, ressignificar conceitos e ideias, experienciando a troca de saberes entre os envolvidos nessa articulação, ao mesmo tempo em que desenvolve sua perspectiva crítica e decolonial, como sugere Sanches (2022).

B- Acerca das Competências e habilidades

No que tange a competências e habilidades dos professores em formação, os cinco campos de formação apresentam habilidades técnicas requeridas, usualmente , a um educador da área de Letras. Sendo assim exponho aqui aquelas mais comuns aos PPCs desses cursos:

1. demonstrar domínio dos objetos de conhecimento da área de Letras e saber como ensiná-los;
2. escolher métodos adequados de ensino para os níveis fundamental e médio da Língua Portuguesa e Língua Inglesa e de suas respectivas literaturas;
3. conhecer a estrutura e governo dos sistemas educacionais (legislações educacionais e diretrizes curriculares locais e nacionais);

> O profissional oriundo destes cursos de graduação deverá apresentar um domínio dos conhecimentos pertinentes à área em questão para atuar como docente na educação básica, além de um perfil que o capacite a ter preparação adequada à transposição pedagógica do conhecimento (PPC – UPE, p. 10).

C- Acerca do Perfil do egresso

UFPE- A respeito desse quesito, com base em dados do Programa Todos pela Educação da década passada, que apontavam os altos índices de analfabetismo, o número insuficiente de docentes com nível superior e a partir do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) que indicava o número crescente de discentes matriculados no Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação especial , Educação indígena, assim como no Atendimento Educacional Especializado (AEE), para essa universidade há uma demanda de estudantes por profissionais conscientes de seu papel social, cabendo a estes propiciar respostas aos problemas educacionais que provocam o descrédito dos indivíduos. Para a UFPE, os egressos têm a oportunidade de contribuir "para uma educação pública de qualidade e, consequentemente, para a diminuição dos índices desfavoráveis do desenvolvimento educacional da região" (Pernambuco).

UNICAP- Com relação ao perfil do egresso, a instituição expõe que cabe ao docente, a partir do desenvolvimento das competências e habilidades da área de conhecimento, contribuir com o desenvolvimento de novos conhecimentos, dando respostas apropriadas aos desafios das inovações e atuando, conscientemente, na promoção de valores da solidariedade e do bem-estar da comunidade. Além disso, como pessoa ética e profissional, precisa, de modo crítico, ter o domínio dos conhecimentos alusivos à educação, para desenvolver práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas. Cabe-lhe, além da transmissão de informação, influenciar a aprendizagem, impulsionar o pensamento crítico, colaborando com o progresso integral dos alunos, ser um profissional

interdisciplinar, competente, dominar eficientes estratégias de ensino, tendo "um espírito crítico capaz de analisar a realidade social, compreender dinâmicas e discernir elementos que contribuam para a libertação e prosperidade do povo, rejeitando o que empobrece e desumaniza".

Vale salientar aqui que este desenho coaduna com as ideias de Pimenta (2014;2021) acerca da formação pedagógica do docente, haja vista a urgência e relevância em forjar um educador capaz de atuar de modo crítico, identificando e contribuindo para a emancipação e transformação das condições de desigualdade por meio de uma educação humanizadora. Segundo o PPC dessa IES, esse perfil foi desenhado tomando como princípio os requisitos das Diretrizes Curriculares Nacionais e os princípios humanistas que formam a identidade e a missão da UNICAP.

UPE (Campus Petrolina e Campus Mata Norte) - para essa IES, o egresso deve ter competência intelectual, para dominar um repertório metalinguístico e cultural, habilidades de articular conhecimentos com a realidade social, favorecendo o aprender a pensar, a fazer, a criticar, a propor no desenvolvimento de sua função profissional. Ademais, cabe a estes, ser pesquisador, produzir conhecimentos e fazer uso das tecnologias da informação e da comunicação.

UFAPE- Em consonância com documentos , tais como as Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da própria universidade e a Resolução interna CONSEPE/UFAPE Nº 011/2024, que versa sobre a Política de Formação Inicial e Continuada de Professores da UFAPE, esta instituição aponta que o docente deve ser capaz de assumir uma postura crítico-reflexiva no ensino das línguas envolvidas (portuguesa e inglesa), além de desenvolver um diálogo contínuo entre teoria e prática e produzir atitudes imprescindíveis ao convívio saudável no trabalho, tais como: respeito às diferenças, valorização da diversidade linguística e cultural, empatia, resiliência e etc.

Diante disso, ainda que autores como Ferraz (2018), Mazza (2011), Pessoa (2019) e outros sinalizem que os espaços de cursos de Letras desenvolvem suas atividades acadêmicas centradas apenas em uma formação técnica, que priorizam estudos acerca de metodologia, forjando, consequentemente, uma postura profissional meramente instrumental, que se reduz à utilização de técnicas e teorias na resolução de problemas, é possível perceber que no desenho do perfil do professor que se deseja "formar" , todas

as instituições envolvidas no estudo comungam do mesmo desejo de contribuir para uma preparação crítica e reflexiva desse professor de Línguas.

Além disso, é perceptível, dentre as competências almejadas, especialmente, nos PPCs da UPE e UFAPE uma preocupação com a reflexão contínua acerca do processo de ensino como meio de ponderação para a possibilidade de mudanças metodológicas na prática pedagógica. Pimenta (2021) expõe o papel das licenciaturas de impulsionar a reflexão dos professores em formação no processo de transição entre o ser estudante e ser professor e, com isso, contribuir para a formação de suas identidades nas quais construirão seus saberes da docência a partir da reflexão sobre suas práticas. Assim, idealizar a formação de professores de Línguas com base nos pressupostos pedagógicos de reflexão na prática e sobre a prática (Schön, 1987, 2000) favorecerá a produção de habilidades de pesquisa na prática docente. Afinal, é pensando a prática de hoje que podemos melhorar a prática do amanhã (Freire, 2002).

Chamou-me a atenção o desejo da UFAPE por imprimir no educador o interesse pela formação continuada, já que apresenta dentre as competências o dever deste de comprometer-se com o seu desenvolvimento profissional, participando de atividades de formação continuada e de pesquisa. Freire (2002) observa que faz-se necessário ao aprendiz de educador enxergar-se capaz de pensar e compreender que a procura deste pelo conhecimento na sua prática deve ser constante, visto que deve ter a consciência de que sua construção profissional não cessa.

Contudo, acerca do desejo expresso no PPC, a experiência de quatro décadas em ambientes educacionais, escolas e universidade, me impelem a pensar que nem sempre as palavras ditas em documentos dessa estirpe são expressões de veracidade, o que faz a leitura de PPPs (Projeto Político Pedagógico) e PPCs provocarem em meu ser, diversas vezes, uma certa inquietação e incredulidade, visto que, não raro, repete-se palavras que documentos maiores expõem como cumprimento da exigência legal, desprovida, entretanto, de congruente e cabível reflexão, discussão, que possam desembocar em desdobramentos a serem vivenciados ao longo do curso, como fruto do comprometimento com aquilo que se promete executar nesses projetos de curso.

Diante disso, entendo como necessário que essa inquietação promova a observação e análise constante capaz de confrontar aquilo que produzimos na escrita dos documentos com o que, de fato, temos construído por meio de nossas ações a fim de evitarmos que a prática da docência nas instituições de formação docente afaste-se da nossa real atenção e, por conseguinte, não gere desdobramentos para uma educação

libertária (Freire, 1996), que contribua com o processo de humanização de discentes para atender as necessidades de demandas sociais, colaborando com os processos emancipatórios das sociedades, sem negligenciar a atenção às desigualdades existentes nelas no intuito de superá-las por meio da educação (Pimenta, 1996, 2021).

Para isso, entretanto, convém que provoquemos discussões e reflexões nos cursos de licenciaturas, já que neles temos o privilégio de convivência com docentes em formação, os quais, afetados por nós, poderão forjar suas identidades críticas e afetar seus contextos educacionais, além de futuros cidadãos e profissionais, os quais poderão afetar a sociedade.

Caso contrário, nossos discursos, enquanto ambientes de formação, jamais sairão do campo da ideias, mantendo nossos privilegiados conteúdos programáticos e ações colonizadoras, burocráticas e rígidas, todos desprovidos de uma ação reflexiva, que considere o ensino como prática social e que seja capaz de cooperar para subtrair desigualdades e somar humanização. Afinal, se a educação não é libertadora, o sonho do oprimido será, também, ser um opressor, como adverte Freire (1974) . É nosso desafio, pois, reduzir essa possibilidade e não contribuir para a sua efetivação.

Ademais, percebo que a nós, professores universitários dos cursos de Licenciatura, é atribuída uma carga horária exaustiva para o desenvolvimento de atividades de extensão, ensino, pesquisa e gestão, o que compromete o tempo de qualidade para a reflexão e planejamento junto aos pares com o fim de otimizar a nossa formação de professores, buscando torná-la menos tradicional, menos engessada e mais desafiadora e transdisciplinar, como sugere Ferraz (2018, p. 110):

> Penso que, para além da formação institucionalizada nos cursos de Letras, é possível incentivarmos e fomentarmos formações outras, complementares e desafiadoras, que certamente questionam uma formação tradicional existente nas microrrelações (por exemplo, as grades curriculares dos cursos de Letras), mas que também é imposta de cima, das macrorrelações (políticas educacionais, documentos oficiais).

Entretanto, na direção oposta a uma perspectiva crítica e decolonial, os cursos de Letras, em geral, propiciam contextos para um aprendizado técnico e contribuem para a formação de professores passivos na construção do processo educacional como simples aplicadores de métodos, seguidores de regras, leitores de livros guias e,

consequentemente, desencorajados de se engajar em processos de reflexão sobre a própria prática em sala de aula (Mazza, 2011).

Quantas vezes nos habituamos a uma postura de subordinação e como máquinas cumprimos o que está posto e desviamos o olhar de nossas ementas e currículos, os quais já foram idealizados por alguém com base em teorias desconexas da nossa realidade e necessidade? Conquanto os nossos PPCs até indiquem a legítima necessidade de oferecermos uma formação crítica, é possível que nossa prática seja determinada por outrem e nossa postura reduza-se a um reles cumprimento de prescrições e teorias.

Acerca disso, Pimenta (2014), observa que uma das razões para esse cenário é a desvalorização da pedagogia como ciência e, em consequência, de conhecimentos pedagógicos nos ambientes de formação de professores, o que tem suscitado uma formação instrumental e técnica, visto que há uma compreensão equivocada dos objetivos desses saberes. Para a autora, os mitos presentes nos cursos de formação acerca do saber pedagógico e a ausência da real compreensão de seu valor têm contribuído, substancialmente, para uma formação crítica- reflexiva numa perspectiva multidisciplinar.

Em vista disso, faz-se necessário questionar o processo de formação de professores dos nossos cursos de Letras, compreendendo a urgência de considerar a relevância de perspectivas que extrapolam o conhecimento linguístico. Conforme Pessoa (2019), é imprescindível formar professores que, ao ensinar sobre as línguas, também problematizem as sociedades e suas desigualdades e compreendam que até por meio de práticas linguísticas é possível favorecer e perpetuar disparidades sociais.

Nesse raciocínio, cabe buscar valores norteadores para o contexto de ensino de línguas, integrando ao perfil do egresso de um curso de Letras a responsabilidade da reflexão e criticidade na prática pedagógica, com o propósito de contribuir para um melhor preparo desses futuros profissionais, os quais serão desafiados a atuar em contextos plurais, diversificados e conflituosos de salas de aulas, como advertem Cadilhe e Le Roy (2020).

D- Acerca da Presença da Resolução CNE/CP nº 02/2019 e/ ou nº 04/ 2024

A referida resolução 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, ou seja, trata da Base Nacional Comum (BNC) – Formação.

UFPE - Nenhuma menção. Há apenas menção de resoluções CNE/CP de outros anos, tais como : 2002, 2004, 2006, 2012 e 2015.

UPE (Campus Petrolina e Mata Norte) - Nenhuma menção. Existe, apenas, a menção das CNEs/CP dos anos 2001, 2002 e 2004.

UFAPE - A resolução é citada apenas uma vez para fazer referência às causas da reformulação, bem como o ano de aprovação de seu PPC (2018).

UNICAP - Faz várias menções da resolução em questão quando refere-se à competências do egresso, estrutura curricular, carga horária, conteúdos curriculares e estágio supervisionado, embora não a cite quando aponte a possibilidade de articulação entre a formação inicial e formação continuada, o que veremos no próximo subcapítulo.

6.1.2 A articulação da formação inicial e formação continuada nos PPCs dos cursos

Por se tratar da temática central e fulcral desse estudo, torna-se relevante averiguar sua presença nos PPCs dos cursos de Letras das universidades envolvidas. Sendo assim, a análise foi feita a partir de algumas seções do projeto, tais como aquela que aborda perfil e afins de egressos, a seção que versa sobre o desenvolvimento das atividades de extensão, aquela que discorre acerca dos estágios, bem como foi verificada a seção que apresenta as credenciais dos professores do curso de Letras para detectar se algum deles desenvolve ações atreladas a esse conteúdo. Sendo assim, compartilho abaixo o que foi identificado nos PPCs das IES em foco neste estudo:

UFPE- O Centro de Artes e Comunicação (CAC) desta IES, criado em 1975, resultante da junção da Escola de Belas Artes de Pernambuco, da Faculdade de Arquitetura do Recife, do Departamento de Letras e do Curso de Biblioteconomia, o qual possui oito cursos a ele vinculados (Arquitetura e Urbanismo, Ciência da Informação, Comunicação Social, Expressão Gráfica, Design, Letras, Música, e Teoria da Arte e Expressão Artística) promove diferentes atividades de extensão, tais como: “cursos de formação

continuada para auxiliares de biblioteca e professores do ensino fundamental da rede Oficial;" (PPC UFPE, p. 12-13). Segundo o documento, professores da universidade e professores em formação estão envolvidos nessas atividades. Entretanto, o documento não especifica se a ação envolve o curso de Letras e nem se essas ações contemplam os professores da rede oficial que atuam nas duas disciplinas, inglês e português.

Acerca disso, Cavalcanti (2018) adverte que, numa específica região de Pernambuco, professores de inglês declaram que, comumente, as gerências regionais de educação municipais ou estaduais e/ou órgãos responsáveis por essa política de apoio ao magistério apresentam propostas de formação continuada restritas ao ensino da Língua portuguesa, por meio de encontros, cursos e reuniões, o que desfavorece a esses profissionais e lhes desmotivam ao ensino do idioma inglês.

No documento, foi possível identificar como uma das metas para traçar a construção do perfil do profissional do curso de Letras, e, ainda, dentre os objetivos específicos, uma alusão à contribuição para a formação continuada:

> Desenvolver um processo de aprendizagem dentro de uma estrutura curricular que coloque a Graduação na perspectiva de uma formação continuada, portanto, visando a constituir-se elo e continuidade dos módulos precedentes (ensino básico) e preâmbulo dos subsequentes (programas de pós-graduação) (p. 22, 24)

Na seção que apresenta as credenciais dos docentes, notei a existência do Grupo de pesquisa do Núcleo de Formação continuada didático-pedagógica de Professores da UFPE (NUFOPE), que aponta a possibilidade de existirem, além de pesquisas, alguma ação que promova a articulação entre o espaço acadêmico e as instituições de ensino de educação básica. Todavia, o documento não faz alusão a essa possibilidade.

Ademais, na referida seção, observei que raríssimos docentes têm a experiência com a educação básica, ou não veem relevância em apontar esse dado, o que me leva a crer na desvalorização desse profissional para o ambiente acadêmico. É no mínimo intrigante que a casa que "forma" professores para a educação básica demonstre desinteresse pela experiência profissional daqueles que exercem , ou exerceram essa função no campo futuro de atuação de seus estudantes.

Pessoa (2019) destaca a superioridade que se costuma atribuir a práxis da universidade em detrimento da escolar como um dos hábitos que herdamos da colonialidade do saber e que atua como instrumento de perpetuação da lógica que nega,

apaga, despreza e distorce. Acerca disso, Quijano (2005, p. 114) problematiza a reprodução de hierarquias estabelecidas alertando que é preciso desconstruir a "imposição de formas hierárquicas de conhecimentos, espaços e pessoas" .

No mesmo entendimento, Grosfoguel (2016) contribui com a discussão ao indicar os genocídios epistêmicos que as sociedades têm vivenciado no decorrer dos séculos, cujos resultados repousam sobre a estrutura epistêmica moderno-colonial de nossas universidades, que, seguindo a mesma lógica, superioriza saberes em detrimento de outros, assim como, penso que, desvalorizam o saber e a experiência do docente da educação básica por privilegiar aqueles construídos e disseminados na docência universitária.

Como professora aposentada da educação básica e, atualmente, professora universitária, não tenho como negar esse descaso, haja vista os olhares, ditos, gestos e ações discriminatórios relacionados ao docente, ao conhecimento, ou ao ambiente de educação básica, que tenho tido a oportunidade de presenciar. Suspeito ser essa uma das razões para eu lançar sempre um olhar tão especial e carinhoso a esse contexto educacional, bem como para o fomento de inquietações que tenho nutrido. Como aponta Tardif (2014), os saberes e as experiências desses atores que, cotidianamente, escrevem a história dos processos de aprendizagem na escola deveriam ser passíveis de investigação, consideração e respeito.

Contudo, na academia, são irrelevantes e inexistentes, pois nossos cursos de graduação insistem em adotar modelos prontos, tradicionais, desconsiderar as potencialidades e necessidades desses sujeitos pró atuantes, embora estudos comprovem a relevância de considerá-los como aqueles que possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu ofício. Diante disso, cabe-nos problematizar esse cenário no intuito de sublinhar a pertinência desse profissional nos contextos de formação, ambiente em que, não raro, destacamos saberes e teorias de tantos que sequer conhecem ou vivenciaram o ambiente escolar.

À vista disso, destaco a decisão da UFPE expor em seu PPC a trajetória dos professores da graduação de Letras- Língua Inglesa e exulto por identificar dentre o corpo de "formadores" alguns que já vivenciaram o contexto da educação básica, embora perceba que essa atuação não se deu no ensino de Língua inglesa. Considero, igualmente, salutar o interesse e a atuação de alguns desses na área de formação de professores. Seguem alguns exemplos (PPC UFPE, p. 55-70):

> Foi professora da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco e atuou como Técnica em Educação, na Gerência de Políticas Educacionais, onde planejou, ministrou e supervisionou cursos de formação continuada... Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa.
>
> Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Formação de Professores, desenvolvendo trabalhos principalmente relacionados com as seguintes temáticas: Docência Universitária, Profissionalidade Docente.
>
> Tem experiência nas áreas de Psicologia e de Educação com ênfase em Educação Matemática, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professor, representações sociais e processos de ensino-aprendizagem, de maneira particular na área de matemática.
>
> Tem experiência na área de Língua Portuguesa nos níveis Fundamental, Médio e no Ensino Superior, com ênfase em Linguística, Letras e Artes, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de língua portuguesa, produção de texto/vestibular/ formação de professores/ Direitos Humanos e Cultura de Paz.

UPE- Nenhuma alusão acerca do diálogo entre formação inicial e continuada. Há uma única referência feita à formação continuada no PPP desta unidade, a qual encontra-se na seção de objetivos específicos elaborados com relação ao perfil do profissional egresso, que sendo o de professor/pesquisador tem o dever de (p. 11): "refletir sobre o seu papel de educador como docente e pesquisador contemporâneo na perspectiva de constante atualização por meio da formação continuada".

Para o alcance dos tais objetivos, o documento aponta ser necessário a realização de algumas ações. Dentre elas, indica a necessidade de "valorização da educação continuada" (p. 12). Além disso, na lista dessas ações, chamou-me a atenção uma delas por sua relevância, embora perceba, por ser integrante deste colegiado, que esta tem sido desenvolvida, precariamente, na IES:

> realização de reuniões mensais com os professores para discussão da metodologia, do plano de execução de atividades extraclasse e da reconstrução e atualização dos conteúdos para tomada de decisões inovadoras ou determinadas pelos órgãos oficiais; (PPC, p. 12)

As reuniões mensais são comuns, entretanto com as demandas constantes que envolvem a dinâmica de um curso de Licenciaturas, bem como exigências burocráticas e de âmbito executivo que atingem a todos os professores e, em especial, aos coordenadores de curso, de algum modo, tem dificultado a ocorrência de discussões pertinentes ao curso. Não há reflexões sobre metodologia, ou quaisquer outros aspectos pedagógicos. Percebo

que o corpo docente está sempre preso à produção científica (publicações) e desenvolvimento de seus projetos e pesquisas individuais. Os NDEs, porém, seguem tentando cumprir o seu papel e superar os desafios para adequação às exigências de regulamentações por meio de suas reuniões. O PPC dessa instituição não apresenta as credenciais dos professores, nem suas linhas de pesquisa e atuação, embora, por conhecimento de causa, afirmo que nenhum grupo de estudo está atrelado a temática da formação inicial e continuada.

UFAPE- Na seção do histórico do curso, lê-se que no primeiro ano de implementação do curso (2009), ocorreu o primeiro momento de parceria com a Gerência de Ensino do Estado (GRE-PE) por meio de uma ação intitulada "Caravana da Crônica". Nesse evento, professores em formação do curso de Letras participaram de uma oficina de leitura de crônicas com o intuito de compartilhar e divulgar o projeto da GRE em escolas da circunvizinhança. Segundo o documento, tal iniciativa foi o primeiro elo consolidado do curso com entidades educacionais da região. Esse elo revela a primeira expressão de articulação entre a formação inicial e continuada nessa IES, o que pode favorecer aos dois ambientes, assim como aos sujeitos desses espaços educacionais.

Com vistas à Formação Continuada, como foi indicado no tópico que apresenta o perfil do egresso, esta universidade expõe, dentre as competências desse profissional, a necessidade do compromisso do professor com a formação continuada, reconhecendo a relevância de atividades relacionadas a ela, embora não apresente nesse documento projetos, ou eventos que favoreçam essa formação:

> comprometer-se com o seu desenvolvimento profissional participando de atividades de formação continuada e de pesquisa (inclui-se aqui a participação em programas de pós-graduação lato sensu e stricto sensu) para ressignificar o seu agir docente (PPC UFAPE, p. 35).

A IES apresenta projetos de extensão que são desenvolvidos e, dentre estes, descreve o projeto "Material Manipulável para o Ensino de Línguas", cuja proposta é a construção de jogos pedagógicos para auxiliar professores em atividades no ensino de língua portuguesa relacionado a conteúdos de ortografia, fonética, fonologia, morfossintaxe, leitura, etc. O documento enfatiza a existência de jogos já produzidos e atestados em sala de aula de língua portuguesa com significativos resultados, oriundos de pesquisas na pós- graduação, que envolve professores de português da rede pública

(PROFLETRAS/UFAPE) e afirma que a implementação dos jogos será em parceria com escolas municipais e/ou estaduais da cidade de Garanhuns e região, onde localiza-se a universidade (PPC UFAPE, p. 180).

Embora trate-se de uma ação que possibilita a articulação entre a formação inicial e continuada, haja vista o envolvimento de estudantes extensionistas da IES e professores das escolas públicas, é notório que a ação não é idealizada para o ensino da Língua inglesa. Mais uma vez, como argumenta Cavalcanti (2017), dentre as poucas ações de articulação entre a formação inicial e continuada, ainda tem sido rara a preocupação com o ensino do idioma Inglês.

O PPC dessa instituição, igualmente, não apresenta as credenciais dos professores, nem suas linhas de pesquisa e atuação, porém, na seção de histórico do curso, cita, como destaque do PDI da IES, a existência de alguns grupos de estudo e a intenção de articulação com instituições, embora não aponte, claramente, o diálogo com a escola:

> consolidar ações que enfrentem os desafios locais, buscando articulações fora dos muros da universidade, no sentido de promover atividades que priorizem o avanço socioeconômico e cultural de nossa região, bem como a inserção e o reconhecimento da UFAPE nos mais diversos setores da sociedade (PPC, p. 21).

UNICAP- esta instituição é a única que afirma desenvolver ações junto aos seus egressos com a finalidade de garantir que a formação adquirida se traduza em práticas eficazes e significativas no campo educacional. Esse vínculo com os profissionais denota uma possibilidade de interesse na prática pedagógica e formação continuada destes, especialmente, pelo que é possível ler na segunda ação, denominada "atualização permanente" listada abaixo (PPC UNICAP, p. 29):

> Acompanhamento Contínuo: estabelecer um sistema de acompanhamento dos egressos para acompanhar seu progresso e desenvolvimento profissional. Isso inclui a coleta de feedback, pesquisas de satisfação e encontros regulares, permitindo-nos avaliar o impacto da formação e identificar áreas que possam requerer ajustes no currículo.
> Atualização Permanente: fornecer oportunidades de atualização e desenvolvimento profissional para os egressos. Isso pode incluir workshops, cursos, seminários e conferências que mantêm os profissionais atualizados com as últimas tendências educacionais e práticas inovadoras.

Com esse fim, o documento indica dois canais utilizados para uma política de acompanhamento dos egressos, quais sejam o portal da UNICAP e as redes oficiais dos

cursos, com acompanhamento sistemático da Assessoria de Comunicação. Ademais, segundo o PPC, pesquisas de acompanhamento são produzidas com ferramentas digitais, cujos resultados "favorecem a identificação de propostas para futuras atividades de formação continuada" (p. 62), bem como a captação de informações que podem favorecer a revisão dos currículos dos cursos de graduação, além da otimização da relação teoria e prática e confronto da formação recebida e o exercício da profissão.

Por meio da narrativa, é possível perceber que trata-se de uma dinâmica estabelecida nesta universidade em relação a todos os cursos oferecidos, já que utiliza-se o plural "redes sociais dos cursos" ao se referir aos canais de acompanhamento e revisão de matriz curricular dos "cursos de graduação". Sendo assim, é dada a chance de inferirmos que a universidade até apregoa a existência dessas ferramentas como possibilidades que beneficiariam o acompanhamento e a formação continuada daqueles que já atuam na educação básica, mas isto não indica, necessariamente, que estes momentos de formação continuada têm sido realizados no curso de Letras, ou seja, podem, apenas, figurar no documento, sem nenhuma concretização.

Ainda com respeito à esse tema, na seção dedicada ao desenvolvimento do estágio na instituição, a UNICAP revela como sua competência oportunizar a participação de professores das escolas conveniadas em atividades de formação continuada propostas pela universidade, assim como dialogar com as escolas, quando estas propuserem esses momentos (PPC UNICAP , p. 53) :

> a. após estudo e detalhamento técnico entre as convenentes, e quando devidamente acordado, disponibilizar vagas em atividades acadêmicas e programas de formação continuada para os professores e coordenadores pedagógicos das escolas campo de estágio;
>
> b. oferecer, quando possível, espaços para atividades de formação continuada dos professores das escolas campo de estágio;
>
> c. participar, através do seu Departamento de Educação, de programas de formação continuada oferecidas pelas escolas aos seus professores, orientando as programações, realizando estudos conjuntos e participando do processo;

Nessa mesma seção relativa ao estágio, o documento proclama que a UNICAP vem executando muitas formações às Redes Públicas, como evidência de atendimento às políticas públicas de educação (Resolução CNE/CP nº 1, de 2 de julho de 2019), às Diretrizes Curriculares Nacionais e ao padrão de qualidade exigido pelo SINAES,

Sistema Nacional da Educação Superior (PPC, p. 54). Mais uma vez, a redação do documento nos leva a inferir que a IES revela proporcionar esse diálogo entre a formação inicial e continuada, embora não seja possível afirmar que isso seja fato no curso de Letras e muito menos se essas formações acontecem na área de Língua inglesa na intenção de favorecer a esses educadores.

O PPC dessa instituição não apresenta as credenciais dos professores, nem suas linhas de pesquisa e atuação.

Acerca de todo o exposto, resta-nos lamentar o fato de não identificar nesses projetos a intenção, ou a clara indicação de que cursos de Letras com habilitação em LI tem experimentado o diálogo com a formação continuada por meio de ações (além do estágio supervisionado) que reunam e envolvam, por exemplo, o professor em formação, o professor universitário e aquele professor que já atua na educação básica.

6.1.3 A presença da decolonialidade nos PPCs dos cursos

UFPE- Foi possível encontrar um único registro acerca de colonialismo numa disciplina eletiva intitulada **Literaturas Africanas de Língua Portuguesa,** a qual aparenta oferecer a possibilidade de discussão sobre apagamentos linguísticos e hierarquização linguística (PPC UFPE, p. 139):

> EMENTA:
>
> Conceito e evolução das Literaturas Africanas em língua portuguesa. Colonialismo e pós-colonialismo na estética da palavra em Angola, Moçambique, Cabo Verde, Guiné Bissau, São Tomé e Príncipe. Identidade cultural e consciência nacional. A questão da oralidade e influência das línguas locais. A guerra e seus registros na literatura africana. Negritude e mestiçagem como um fator de consciência étnica no campo estético. Diálogo das literaturas africanas entre si e com a literatura do Brasil e a de Portugal.
>
> CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:
>
> 1 – Introdução ao contexto cultural e histórico das Literaturas Africanas de Língua Portuguesa.
>
> 2 – Literatura colonial e perspectiva eurocêntrica. O Século XIX e o sentimento nacional.
>
> 3 – O século XX e a consciência nacional. Décadas de 20 e 30: poesia e prosa.
>
> 4 – Aspectos etno-linguísticos. O crioulo e a tradição oral. Bilinguismo em Cabo Verde e Guiné Bissau.
>
> 5 – Antecessores da africanidade. José da Silva Maia Ferreira, e Alfredo Troni.
>
> 6 – Os conceitos de negritude, diáspora e mestiçagem relacionados às Américas e Europa.

7 – Caminhos das literaturas africanas de língua portuguesa no cenário pós-colonial. 8 – Literaturas de Cabo Verde, São Tomé e Príncipe e Guiné Bissau. Estudo das obras de Januário Leite, Eugênio Tavares,Pedro Cardoso, Amílcar Cabral, Baltasar Lopes, Orlanda Amaryllis, Alda Espírito Santo, Francisco José Tenreiro, Francisco Stockler, Conceição Deus Lima, Manoel Teles Neto, Marcelino Marques dos Santos, Vasco Cabral, Helder Proença, Tony Tcheka, Odete Semedo. 9 – Literatura angolana. J. Cordeiro da Mata e a Revista Mensagem. Estudo das obras de Castro Soromenho, Mário Antonio, Alda Lara, Manuel Rui, Pepetela, José Luandino Vieira, José Eduardo Agualusa, Boaventura Cardoso, Arlindo Barbeitos, Ana Paula Tavares, Ondjaki, João Melo, Amélia Dalomba. 10 – Literatura moçambicana. Do brasileiro Tomás Antonio Gonzaga à revista Msaho e o Brado Africano. Estudo das obras de Noêmia de Sousa, José Craveirinha, Rui de Noronha, Marcelino dos Santos, Mia Couto, Luis Carlos Patraquim, Ana Mafalda Leite, Paulina Chiziane.

Quadro 3 : Ementa (UFPE)

UPE (Campus Petrolina e Mata Norte) - Não foi possível localizar no PPC qualquer referência que nos reporte à presença de estudos decoloniais, conteúdos programáticos, ou ações desenvolvidas com base nessa temática.

UFAPE – A instituição tem um grupo de pesquisa com abordagem decolonial (PPC UFAPE, p. 6):

NUPELEM- Núcleo de Pesquisa em Literaturas Escritas por Mulheres: decolonialidades, diversidades e política cultural.

É possível perceber no título do grupo de pesquisa a intenção de dar destaque a um grupo de pessoas, que numa sociedade regida pela colonialidade, tem experimentado a invisibilidade e desrespeito intelectual e científico. A existência desse grupo, é sem dúvida, fruto de uma "atitude decolonial", a qual foge de uma lógica colonizante, como assegura Maldonado-Torres (2018) em seus estudos.

Nessa mesma direção, Walsh (2018), esclarece que avocar uma atitude decolonial implica em identificar e desconstruir estruturas hierárquicas que se mantém no controle em diversos contextos da vida humana. A autora acredita que assumir essa postura significa enfrentar as estruturas hierárquicas.

O documento dessa instituição (UFAPE), em sua página 22, sinaliza que o curso de Letras tem organizado eventos acadêmicos oriundos de seus grupos de pesquisa e que esses eventos estão alinhados ao que preconiza o PDI, em respeito a preocupação em articular os conteúdos programáticos ao princípio que é "a formação sólida, crítica e democrática vinculada às dimensões epistemológicas, científicas e sociais de cada área de conhecimento" (PDI, Garanhuns, 2023, p. 131). Acerca disso, o PPC revela que:

> Tal aspecto reforça a necessidade de não apenas divulgar o conhecimento e respeitar a diversidade de ideias e a liberdade de ensinar e pesquisar, mas, sobretudo, valorizar os conhecimentos sociais e técnico-científicos do trabalho, voltados para o exercício pleno da cidadania PPC UFAPE, p. 22) .

Além do grupo de estudo com a temática da decolonialidade, a matriz curricular dessa IES conta com um componente curricular obrigatório, do núcleo básico, em cuja ementa identificamos a temática da decolonialidade, conforme print (PPC UFAPE, p. 83):

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AGRESTE DE PERNAMBUCO
Av. Bom Pastor, S/N. - Boa Vista - CEP 55292-270 - Garanhuns - PE
CNPJ: 35.872.812/0001-01

PROGRAMA DE COMPONENTE CURRICULAR								
COMPONENTE CURRICULAR	EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS L				CÓDIGO	LET00039		
NÚCLEO DE CONHECIMENTO	BÁSICO			PERÍODO DE OFERTA	3º PERÍODO			
CH TEÓRICA	60	CH PRÁTICA	0	CH EAD	0	CH PCC	0	CH TOTAL	60
CARÁTER DA DISCIPLINA	(X) OBRIGATÓRIA ( ) OPTATIVA				NÚMERO DE CRÉDITOS	04		
MODALIDADE DE OFERTA	(X) Semestral ( ) Anual				REQUISITO DE CARGA HORÁRIA	Não existe		
PRÉ-REQUISITO	Não existe				CÓDIGO	Não existe		
EMENTA	Formação das identidades brasileiras: elementos históricos. Conceitos de raça, racismo e etnia. Relações sociais e étnico-raciais. Preconceito, estereótipo, etnia, interculturalidade. Epistemologia e pensamento Decolonial. A Educação indígena no Brasil, historicidade e perspectivas teórico-metodológicas. Ensino e aprendizagem na perspectiva da pluralidade cultural. Pluralidade étnica do Nordeste e de Pernambuco: especificidades e situação sócioeducacional. Multiculturalismo e Transculturalismo crítico. Movimentos sociais e políticas públicas de ações afirmativas.							
PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR	As práticas curriculares se efetivam por meio da articulação teoria-prática no interior da disciplina, de modo a propiciar aos licenciandos a reflexão-ação sobre temas envolvidos em sua atuação profissional e a vivência de experiências em sala de aula e no contexto e ensino.							
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	1. Identidade nacional e relações étnico-raciais 2. Movimentos sociais negros e indígenas e a educação 3. A educação indígena e as relações étnico-raciais na contemporaneidade 4. Educação das relações étnico-raciais na contemporaneidade 5. Raça e produção de conhecimento.							
BIBLIOGRAFIA BÁSICA	1. ALMEIDA, Silvio Luiz de. Racismo estrutural. São Paulo: Sueli Carneiro/Pólen, 2019. 2. ANDRADE, J. A. de; SILVA, T. A. A. da. (org.). O ensino da temática indígena: subsídios didáticos para o estudo das sociodiversidades indígenas. Recife: Edições Rascunhos, 2017. 3. MUNANGA, Kabenguele. Superando o racismo na escola. Brasília, MEC, 2005.							
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR	1. BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Indígena. Brasília: MEC/CNE 10/05/2012. 2. SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (org.). A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995. 3. CASHMORE, Ellis. Dicionários de Relações Étnicas e Raciais. São Paulo-SP: Summus, 2000. 4. MEC/SECAD. Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais. Brasília-DF: MEC/SECAD, 2006. PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. Como ser um educador antirracista: Para familiares e professores. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023. 160p							

Ademais, o documento dessa IES, ao descrever os Projetos de Extensão desenvolvidos no curso de Letras, expõe em um deles algo que me salta aos olhos, cujo título e descrição exponho no quadro abaixo (PPC, p. 181) :

O Audiovisual Como Ferramenta Pedagógica: o Currículo Multicultural e Decolonialidades em Sala de Aula:	Esta proposta de ação extensionista é destinada a profissionais da educação e a docentes em formação acadêmica nos âmbitos da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco e da Universidade de Pernambuco, campus Garanhuns, dos Cursos de Licenciatura em Letras e em Pedagogia. Contribuir com discussões sobre Educação, Arte e Cultura, na perspectiva dos estudos decoloniais para o aperfeiçoamento profissional de docentes em formação acadêmica é o objetivo desta proposta. Para tanto, haverá dez encontros, de duas horas cada, de agosto/2024 a dezembro/2024, abordando temáticas transversalizadas com a educação, como: gênero; arte e cultura em sala de aula; a escola na periferia; cultura popular e educação; educação antirracista; literatura afro-brasileira e indígena... Após os dez encontros, que serão quinzenais, haverá orientações individuais para a elaboração de um ensaio crítico em uma das temáticas discutidas. Esperamos contribuir com a formação continuada e acadêmica de docentes em temáticas interdisciplinares e para a formação docente para o uso do audiovisual, como letramento digital, para uma melhor qualidade na educação e para a equidade das diversidades humanas.

Quadro 4: Projeto de Extensão (UFAPE

UNICAP- No PPC desta IES, não foi possível localizar qualquer referência que nos reporte à presença de estudos decoloniais, conteúdos programáticos, ou ações desenvolvidas com base nessa temática.

Maldonado-Torres (2018), Quijano (2005) e Mignolo (2017) comungam da ideia da importância de observarmos e identificarmos posturas e traços do pensamento colonial em nossa sociedade, o que inclui os ambientes educacionais onde atuamos. Porém, para além dessa percepção faz-se necessário combater por meio da proposta de estudos em ambientes acadêmicos, que refletirá na busca por uma atitude decolonial, a fim de neutralizar a modernidade ocidental, que se mantém vívida na pós-modernidade. "É por isso que o conceito de decolonialidade desempenha um importante papel em várias formas de trabalho intelectual, ativista e artístico atualmente" (Maldonado-Torres (2018, p. 7).

O passeio pelos PPCs, em especial, a contemplação das grades curriculares reportou-me às concepções de Grosfoguel (2016) acerca do quanto privilegiamos conhecimentos ocidentais que nos foram outorgados, sem que tivéssemos o direito de questionar a sua validade para a formação docente. Imagino que para que muitos destes fossem consagrados, sob o ponto de vista científico, tantos outros que hoje nos seria útil e familiar foram renegados. Conteúdos e teorias oriundas de experiências sócio- históricas divergentes permeiam nossa estrutura curricular, bem como documentos que regem a

nossa educação, enquanto, inertes, repetimos, ano a ano, o cumprimento da transmissão desses numa postura obediente, colonial e colonizante.

Portanto, de posse dessa consciência, sinto-me impulsionada a propor, no ambiente de formação em que atuo, a idealização de um grupo de estudos acerca de colonialidades e decolonialidades no ensino de Língua estrangeira, o qual oportunize a participação de professores em formação, docentes da educação básica e do curso de Letras , a exemplo de alguns que, felizmente, já assumiram essa atitude decolonial em cursos de graduação em Letras do nosso país .

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo buscou compreender os desafios propostos à formação de professores de LI, diante da hegemonia do idioma em questão, pautado na compreensão de que subsiste ainda a matriz colonial de poder, do ser e do saber (Quijano, 2005; Mignolo, 2009; Maldonado-Torres, 2019; Grosfoguel, 2010, 2016) na sociedade e, em especial, nos ambientes educacionais, considerando, assim, a relevância da conscientização desse fato nos ambientes de formação desses docentes.

Nesse sentido, tivemos por objetivo principal investigar a articulação entre a formação inicial e continuada de cinco cursos de Letras com habilitação em LI no estado de Pernambuco numa perspectiva decolonial. A trajetória de leituras e suas reflexões causaram impacto por apontarem fragilidades nos nossos ambientes de formação, assim como sinalizaram a imprescindibilidade de buscarmos caminhos de ressignificação da nossa prática na formação de professores no intuito de , em diálogo com a escola e seus professores, contribuirmos para uma educação linguística crítica e decolonial.

Ademais, a pesquisa nos levou a compreensão dos desafios propostos a professores formadores, frente a entraves encontrados não apenas em nossos próprios contextos, como , também, em nosso próprio ser, tendo em vista que vivemos imersos numa atmosfera de colonialidade. Portanto, consideramos a importância de resistirmos às colonialidades ainda presentes em nossas universidades, no que tange ao processo de ensino na área de conhecimentos linguísticos.

A literatura apontou a existência de uma formação linguística linear, imersa em práticas coloniais e desprovida de concepções críticas, ao mesmo tempo em que indicou a urgência de empreendermos esforços na busca de promover uma formação decolonial, que considere e problematize hierarquias linguísticas, desprestígios, apagamentos, outras atitudes e eventos comuns à colonialidade do poder, do ser e do saber.

Com respeito às cinco universidades envolvidas no estudo, foi possível constatar que nenhuma delas afirma, por meio dos PPCs, propor um diálogo com a escola, a saber, com docentes de LI em exercício na educação básica. Entretanto, duas delas declaram propor momentos de formação pedagógica para professores da área de Letras, porém atrelados ao ensino de Língua Portuguesa.

Em relação a presença da temática da decolonialidade nos PPCs, folgo em afirmar que foi possível identificar, em uma das IES envolvidas na pesquisa, um Grupo de Estudos envolvendo essas questões, além de uma ementa que abarca conceitos e

elementos do pensamento decolonial e um projeto de extensão desenvolvido em 2024 para profissionais de educação e docentes em formação.

Quanto a mim, enquanto profissional docente, reconheço minha limitação, desprovimento de conhecimentos, que fortaleçam e solidifiquem a minha prática na perspectiva decolonial, enquanto prometo a mim mesma tornar-me mais atenta a aspectos colonizantes que ainda permeiam minhas ações, buscar oportunidades de discussões e estudos acerca dessa visão com profissionais outros, incluindo os meus colegas da educação básica, sem, para isso, vestir-me de uma postura de superioridade, intentando reconhecer, valorizar e privilegiar saberes e epistemologias locais (Grosfoguel, 2016).

Vale ressaltar que, a partir deste estudo, por conseguinte, tenho vislumbrado a produção de um projeto de formação continuada (a ser elaborado) para professores de LI da região do Vale do São Francisco, assim como um grupo de estudos sob a égide do pensamento decolonial, no propósito de promover a articulação entre a formação inicial e continuada, desdobramentos cuja viabilidade resultará de diálogos com os meus pares.

Após quatro décadas de experiência de ensino, ouso considerar que uma formação crítica de professores de LI perpassa uma articulação significativa com o ambiente escolar, suas potencialidades e fragilidades, do mesmo modo que, após o profundo mergulho vivenciado nesse estudo, estou convicta de que esse diálogo pressupõe o suscitar de ideias e ações anti colonizadoras, ou seja, decoloniais. Do contrário, permaneceremos ansiando e projetando formações críticas sem jamais, efetivamente, fomentá-las.

Ademais, como professora do componente curricular Estágio Supervisionado, percebo a imprescindibilidade de ressignificar nossas práticas com o propósito de valorizar a escuta dos estagiários e professores em atuação, frente ao desafio de prepararem-se e lidarem com turmas plurais, buscando privilegiar dispositivos, gêneros que produzam reflexão, resistência e redução de colonialidades (do ser, do saber e do poder), a fim de contribuir, por meio do estágio, para uma formação docente decolonial. Borelli, 2018, Cadilhe e Le Roy, 2020).

Diante disso, reafirmamos a pertinência de discutir a formação de professores sob um olhar decolonial e esperamos que este estudo aponte caminhos de aprimoramento da formação inicial e possibilidades de articulação com a formação continuada, trazendo contribuições às discussões na área da Linguística Aplicada acerca do ensino do idioma inglês. No entanto, conscientes de seu caráter limitado, consideramos a pertinência de dar continuidade a esse debate por meio de estudos que dêem voz à professores

"formadores" que atuam nos cursos de Licenciaturas em Letras em PE, sobretudo no ensino da LI, com o propósito de inferir possíveis pensamentos, posturas e ações decoloniais, que os PPCs dos cursos, porventura, não abarquem.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). NBR 14724: Informação e documentação - Trabalhos acadêmicos: estrutura e normas para elaboração e apresentação. Rio de Janeiro, 2024.

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. 8 ed. Campinas: Pontes, 2015.

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. de. **Tendências na Formação Continuada do professor de língua e estrangeira**. In: APLIEMGE - ensino e pesquisa. Belo Horizonte: Publicação da Associação dos Professores de Língua Inglesa do estado de Minas Gerais, 1997. p. 29-41.

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. de. **O professor de Língua Estrangeira em Formação**. 3. ed. Campinas: Pontes, 2007.

BELL HOOKS. 2017. **Ensinando a transgredir**: **a educação como prática da liberdade**. 2a ed. São Paulo, Editora WMF Martins Fontes.

BORELLI, Julma Dalva Vilarinho Pereira. **O estágio e o desafio decolonial: (des)construindo sentidos sobre a formação de professores/as de inglês.** 2018. 222 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

BRAGANÇA, Inês F. de S. **Formação docente na escola e na universidade: contribuições das narrativas (auto)biográficas**. EDUR - Educação em Revista. 2021; 37:e32746 .DOI: http://dx.doi.org/10.1590/0102-469832746.

BRASIL. Resolução n. 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 247, p. 115-119, 23 dez. 2019.

BRASIL. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 35, p. 1, 17 fev. 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. acesso em 15.10.2025.

CADILHE, A. J; LEROY, H. J. **Formação de professores de língua e decolonialidade: o estágio supervisionado como espaço de (re) existências**. Calidoscópio, Unisinos, v. 18, n. 2, p. 250-270, maio/ago. 2020.

CAVALCANTI. Zaira D. de M et al. **O Conhecimento Linguístico e seus Reflexos na Prática Pedagógica dos Professores de Língua Inglesa de dez Escolas Públicas de Petrolina - PE**. In: Anais do 4º CLISERTÃO- Congresso Internacional do Livro, Leitura e Literatura no Sertão, 2018, Petrolina. Disponível em : https://www.upe.br/petrolina/anais-4o-clisertao-internacional-do-livro-leitura-e-literatura-no-sertao/. Acesso em 29 mar. 2026.

CAVALCANTI, Zaira D. de M. **Avaliação de um curso de aperfeiçoamento em língua inglesa: uma análise a partir das práticas pedagógicas de professores da rede pública de Petrolina – PE**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Pernambuco (UPE), Petrolina, 2017.

CORACINI, Maria .J.; BERTOLDO, Ernesto .S. (Orgs.) **O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula: (língua materna e língua estrangeira)**. – Campinas: Mercado de Letras, 2003.

DOCUMENTO ORIENTADOR PARA ELABORAÇÃO DE PPC – PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO, 2022. Disponível em chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://prograd.ufc.br/wp-content/uploads/2022/04/documento-orientador-ppc.pdf. Acesso em 04.09.2025.

FERRAZ, Daniel M. **Educação Linguítica e Transdisciplinaridade**. In: Pessoa; Silvestre; Mór (Orgs). Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil : trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês . 1. ed. - São Paulo : Pá de Palavra, 2018.

FLECK, Gilmei Francisco; ZUCKI, Renata; SANTOS, Vilson Pruzack dos. (Org.). **Oficinas literárias temáticas**: uma metodologia para o ensino de literatura no contexto escolar – vias à formação do leitor literário decolonial. v. II. Campinas/SP: Pontes, 2025. (Coleção Ensino de Literatura, Formação do Leitor e Decolonialidade: práticas de leituras decoloniais no espaço escolar).

FLECK, Gilmei Francisco. ***A formação do leitor literário decolonial*: vias à descolonização das mentes, das identidades e do imaginário na América Latina**. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2025.

FLECK, Gilmei Francisco. A formação leitora na escola pública brasileira: dos desafios da Colônia aos impasses da era republicana. *In*: FLECK, Gilmei Francisco; CORBARI, Clarice Cristina (Org.). **Narrativas híbridas de história e ficção infantis e juvenis brasileiras:** leituras. Vol. II. São Carlos: Pedro & João, 2024, p. 13-51. Disponível em: https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/narrativas-hibridas-de-historia-e-ficcao-infantis-e-juvenis-brasileiras-leituras-vol-ii/. Acesso em: 16 mar. 2025.

FLECK, Gilmei Francisco. Leituras de narrativas híbridas de História e ficção: A formação do leitor literário decolonial no Ensino Fundamental – vias à descolonização. *In*: FLECK, Gilmei Francisco; CORBARI, Clarice Cristina. (Orgs.). **Narrativas híbridas de História e ficção infantis e juvenis brasileiras**: leituras. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023, p. 13-61. Disponível em: https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/narrativas-hibridas-de-historia-e-ficcao-infantis-e-juvenis-brasileiras-leituras/. Acesso em: 14 março. 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 213 p. 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogy of Indignation**. Boulder. Colorado: Paradigm, 2004.

GROSFOGUEL, Ramón. **Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade globa**l. In: SANTOS, Boaventura. S.; MENESES, Maria P. (Org.). *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 455-491.

GROSFOGUEL, Ramón. **A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI**. Revista Sociedade e Estado. Volume 31, Número 1 Janeiro/Abril 2016. Doi: 10.1590/S0102-69922016000100003.

LANDER. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latino-Americanas**. Colección Sur Sur. Buenos Aires, CLACSO, 2005, p. 107-130.

LOPES, Moita (org.), **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo, Parábola, p. 85-107.

MALDONADO-TORRES, N. **Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas**. In: J. BERNARDINO-COSTA; N. 2019.

MALDONADO-TORRES; R. GROSFÓGUEL (org.), **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte, MG, Autêntica, p. 27-54.

MAZZA, Fernanda T. **A Formação e a Identidade do Professor de Língua Inglesa**. v.l6, ano 35, n. 2, 2011. p. 185-198. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/index.php/actas/article/viewFile/14830/8389>. Acesso em 30 jun. 2024.

MENDEZ, R.E.D; FLECK, G.F. **Projetos Decoloniais na América Latina: O Romance Histórico Latino-americano e a Dupla Descolonização Epistemológica** Nova Revista Amazônica - Volume X - Nº 01 - Junho 2022 - ISSN: 2318-1346, p. 125-139.

MIGNOLO, W.D. **Historias locales/diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo**. Madrid, Ediciones Akal S.A., 452 p. 2013.

MIGNOLO, Walter D. **Educación y decolonialidad: aprender a desaprender para poder re-aprender – Um diálogo geopolítico-pedagógico** com Walter Mignolo. *Revista del IICE*. n. 35, p. 61-71, 2014. [Entrevista concedida a Facundo Giuliano e Daniel Berisso].

MIGNOLO, Walter. **Desafios decoloniais hoje**. Tradução de Marcos de Jesus Oliveira.

Epistemologias do Sul, Foz do Iguaçu, v. 1, n. 1, p. 12-32, 2017b. Disponível em: https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/view/772. Acesso em: 18 set. 2025.

MOITA LOPES, L. P. 2006. **Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos constructos que têm orientado a pesquisa**. In: L.P. MOITA

MOREIRA, Marcelo Ricardo; MOURA SILVA , Divane O. de; MENEZES SILVA, Neide; SILVA CUNHA, Kátia. **Políticas de formação de professores no Brasil numa perspectiva discursiva: uma análise da Resolução CNE/CP 02/2019**. Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa, [S. l.], v. 4, n. 3, p. 353–364, 2022. DOI: 10.36732/riep.vi.168. Disponível em: https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/168. Acesso em: 15 out. 2025.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

NETO, J.C.M. 2018. **Paulo Freire e Orlando Fals Borda na genealogia da pedagogia decolonial latino—américa**.

PAIVA, Vera Lúcia M. de O.(Org.). **Ensino de Língua Inglesa: reflexões e experiências.** 4. ed. Campinas: Pontes, 2010.

PAIVA, Vera lúcia M. de O. **A LDB e a Legislação vigente sobre o Ensino e a Formação de professor de Língua Inglesa**. In: STEVENS, Cristina M. T. (Org.). Caminhos e Colheita: Ensino e Pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes Oliveira. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola editorial, 2019.

PESSOA, R.R. 2019. **Formação de professores/as em tempos críticos: reflexões sobre colonialidades e busca por um pensar decolonial**. In: W. SILVA; W. SILVA; D. CAMPOS (org.), Desafios da formação de professores na linguística aplicada. Campinas, SP, Pontes, p. 173-186

PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P .V.; BORELLI, J. D. V. P. 2019. **Challenges of a decolonial undertaking in teacher education**. Calidoscópio, 17(2):343-360. https://doi.org/10.4013/cld.2019.172.07

PESSOA, Rosane R; Silvestre Viviane P; Monte Mór, Walkyria (Org). **Perspectivas Críticas de Educação Linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras (es) universitárias (os) de inglês**. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 103-117.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU L. D. **Docência no Ensino Superior**. 5º edição, São Paulo: Cortez, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido. **Revista Fac. Educ**. vol. 22, Pág, 72-89, Jul/Dez, São Paulo, 1996.

PIMENTA, Selma Garrido; MOREIRA, S. J. **Pedagogia e pedagogos entre insistências e resistências: entrevista realizada com a Prof.ª Dr.ª Selma Garrido Pimenta.** Rev. Eletrônica Pesquiseduca. Santos, V.13, N.31, Especial, p.925-948, novembro, 2021.

QUIJANO, A. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina.** In: E.A. Ribeiro, Ana Paula de Medeiros.

SANCHES, Gabriel Jean. **Decolonialidade no ensino de línguas: um olhar para a formação docente através de uma narrativa autobiográfica**. Revista Travessias, Cascavel, v. 16, n. 2, p. 41-56, maio/ago. 2022. DOI: https://dx.doi.org/10.48075/rt.v16i2.29166.

SCHÖN Donald. **Educating the Reflective Practioner**. São Francisco: Jossey –Bass, 1987.

SCHON Donald. **The Reflective Practitioner**. Nova York: Basic Books, 1983.

SILVA, R. R. de O. da, & Almeida, D. G. R. de . (2023). **A política de formação de professores da educação básica no Brasil: Um estudo da Res. CNE/CP Nº. 02/19 (BNC – FORMAÇÃO) na UFRN**. PARADIGMA, 44(5), 413–437. https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2023.p413-437.id1511.

SIQUEIRA , Sávio. **O ensino de inglês na escola pública: do professor postiço ao professor mudo, chegando ao professor crítico-reflexivo**. IN: Inglês em escolas públicas não funciona? Lima, Diógenes Cândido, São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 93-110.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, Vozes, 2014.

VIANA, Vander; Gimenez, Telma. **Cursos a distância de formação inicial de professores de língua inglesa: Uma análise censitária**. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada.* ISSN: 1984-6398, v. 23, n. 4, 2023, e18671. https://doi.org/10.1590/1984-6398202318671. Disponível em:https://search.scielo.org/?q=%28cursos+a+dist%C3%A2ncia+de+forma%C3%A7%C3%A3o+inicial%29&lang=en&filter%5Bin%5D%5B%5D=scl. Acesso em 10.10.2025.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver**. Tradução de Maria Angélica Lauriano. In: CANDAU, Vera M. (org.). Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-42.

WALESKO, Angela; PROCAILO, Leonilda. **Espaços para a formação continuada de professores de língua inglesa**. In: JORDÃO, Clarissa M.; MARTINEZ, Juliana Z.; HALU, Regina Célia. (org.). Formação "Desformatada" Práticas com professores de Língua Inglesa. Campinas:

XIMENES, P.A.S.; MELO, G.F. BNC – **Formação de Professores: da completa subordinação das políticas educacionais à BNCC ao caminho da resistência propositiva**. Revista brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 103, n. 265, p. 739-

763, set./dez. 2022. https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.103i265.5112

WALSH, Catherine. **Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir, re-viver.** In: CANDAU, Vera M. (Org.). Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. p. 12-42.

WALSH, Catherine. **Lo pedagógico y ló decolonial: entretejiendo caminos.** In: _____. (Org.) Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito: Abya Yala, 2013. p. 23-68.

ZUCCHINI, L. G. C.; ALVES, A.G. R.; NUCCI. L. P. **A contrarreforma da formação de professores no Brasil: BNC-Formação e os retrocessos para a valorização docente**. Educar em Revista, Curitiba, v. 39, e87143, 2023. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/1984-0411.87143

Apêndice

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CONSELHO PLENO

RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019 (*) [1] [2] [3]

Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e regulamentares, tendo em vista o disposto no § 1º do art. 9º e no art. 90 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB); no § 1º do. art. 6º e no § 1º do art. 7º da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995; e com fundamento no Parecer CNE/CP nº 22, de 7 de novembro de 2019, homologado pela Portaria MEC nº 2.167, de 19 de dezembro de 2019, publicada no DOU de 20 de dezembro de 2019, Seção 1, pág. 142,

CONSIDERANDO que:

O § 8º do art. 62 da LDB estabelece que os currículos dos cursos da formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC-Educação Básica);

A Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, em seu art. 11, estabelece o prazo de 2 (dois) anos, contados da data de homologação da BNCC-Educação Básica, para que seja implementada a referida adequação curricular da formação docente;

O § 1º do art. 5º das Resoluções CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 e CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, entre outras disposições, estabelece que a BNCC-Educação Básica deve contribuir para a articulação e a coordenação das políticas e ações educacionais em relação à formação de professores;

As aprendizagens essenciais, previstas na BNCC-Educação Básica, a serem garantidas aos estudantes, para o alcance do seu pleno desenvolvimento, nos termos do art. 205 da Constituição Federal, reiterado pelo art. 2º da LDB, requerem o estabelecimento das pertinentes competências profissionais dos professores;

O Ministério da Educação (MEC) elaborou, em 2018, a "Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica", encaminhada ao Conselho Nacional da Educação (CNE) para análise e emissão de parecer e formulação da resolução regulamentando a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica;

Resolve:

CAPÍTULO I
DO OBJETO

---

[1] Resolução CNE/CP 2/2019. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de abril de 2020, Seção 1, pp. 46-49.

[2] Alterada pela Resolução CNE/CP nº 2, de 30 de agosto de 2022, e pela Resolução CNE/CP nº 1, de 2 de janeiro de 2024.

[3] Revogada pela Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024.

Art. 1° A presente Resolução define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), constante do Anexo, a qual deve ser implementada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação docente.

Parágrafo único. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e a BNC-Formação têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP n° 2/2017 e CNE/CP n° 4/2018.

Art. 2° A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral.

Art. 3° Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes.

Parágrafo único. As competências gerais docentes, bem como as competências específicas e as habilidades correspondentes a elas, indicadas no Anexo que integra esta Resolução, compõem a BNC-Formação.

Art. 4° As competências específicas se referem a três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente. São elas:

I - conhecimento profissional;

II - prática profissional; e

III - engajamento profissional.

§ 1° As competências específicas da dimensão do conhecimento profissional são as seguintes:

I - dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los;

II - demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem;

III - reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e

IV - conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais.

§ 2° As competências específicas da dimensão da prática profissional compõem-se pelas seguintes ações:

I - planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens;

II - criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem;

III - avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e

IV - conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades.

§ 3° As competências específicas da dimensão do engajamento profissional podem ser assim discriminadas:

I - comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional;

II - comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender;

III - participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e

IV - engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar.

CAPÍTULO II
DOS FUNDAMENTOS E DA POLÍTICA DA FORMAÇÃO DOCENTE

Art. 5º A formação dos professores e demais profissionais da Educação, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), para atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, tem como fundamentos:

I - a sólida formação básica, com conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II - a associação entre as teorias e as práticas pedagógicas; e

III - o aproveitamento da formação e das experiências anteriores, desenvolvidas em instituições de ensino, em outras atividades docentes ou na área da Educação.

Parágrafo único. A inclusão, na formação docente, dos conhecimentos produzidos pelas ciências para a Educação, contribui para a compreensão dos processos de ensino-aprendizagem, devendo-se adotar as estratégias e os recursos pedagógicos, neles alicerçados, que favoreçam o desenvolvimento dos saberes e eliminem as barreiras de acesso ao conhecimento.

Art. 6º A política de formação de professores para a Educação Básica, em consonância com os marcos regulatórios, em especial com a BNCC, tem como princípios relevantes:

I - a formação docente para todas as etapas e modalidades da Educação Básica como compromisso de Estado, que assegure o direito das crianças, jovens e adultos a uma educação de qualidade, mediante a equiparação de oportunidades que considere a necessidade de todos e de cada um dos estudantes;

II - a valorização da profissão docente, que inclui o reconhecimento e o fortalecimento dos saberes e práticas específicas de tal profissão;

III - a colaboração constante entre os entes federados para a consecução dos objetivos previstos na política nacional de formação de professores para a Educação Básica;

IV - a garantia de padrões de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades presencial e a distância;

V - a articulação entre a teoria e a prática para a formação docente, fundada nos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, visando à garantia do desenvolvimento dos estudantes;

VI - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais;

VII - a articulação entre a formação inicial e a formação continuada;

VIII - a formação continuada que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente;

IX - a compreensão dos docentes como agentes formadores de conhecimento e cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a conhecimentos, informações, vivência e atualização cultural; e

X - a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte, o saber e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.

Apontamos, acima, Capítulos I e II da Resolução CNE/ CP Nº 02/2019. A citada resolução, no seu formato completo, encontra-se disponível no seguinte endereço eletrônico:chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/cp/2019/rcp002_19.pdf

PPCs dos cursos:

Estes foram solicitados às coordenações dos cursos de Letras em questão, via e-mail. Entretanto, alguns deles, encontram-se disponíveis, em seu formato completo, nos seguintes endereços eletrônicos:

UFPE https://www.ufpe.br/documents/39199/0/PPC+antigo_Letras+ingl%C3%AAs_CAC_dde_21.09.pdf/7a17d25a-5562-4836-9747-b29c68f3c8e9 .

UPE/Petrolina https://www.upe.br/petrolina/wp-content/uploads/2025/12/PPC_UNIFICADO_2024___Mata_Norte_e_Petrolina_Licenciatura_em_Letras_Inge%CC%82s-1.pdf .

UPE/ Mata Norte https://www.upe.br/petrolina/wp-content/uploads/2025/12/PPC_UNIFICADO_2024___Mata_Norte_e_Petrolina_Licenciatura_em_Letras_Inge%CC%82s-1.pdf .

UNICAP- Não foi possível localizar o PPC no site da universidade.

UFAPE https://ufape.edu.br/sites/default/files/2025-03/PPC%20Letras%20-%20%28Vers%C3%A3o%20final%20-%2013.12.24%29%20-%20Coordena%C3%A7%C3%A3o%20Letras%20da%20UFAPE.pdf .