

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

KELLY CRISTINA TORRES DE BARROS FERREIRA

**“FALANDO COM O MUNDO”: UM PROJETO DE
INTERNACIONALIZAÇÃO DE BELO HORIZONTE NA
CONFLUÊNCIA DE SABERES LOCAIS E GLOBAIS**

BELO HORIZONTE
2022

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

KELLY CRISTINA TORRES DE BARROS FERREIRA

**“FALANDO COM O MUNDO”: UM PROJETO DE
INTERNACIONALIZAÇÃO DE BELO HORIZONTE NA
CONFLUÊNCIA DE SABERES LOCAIS E GLOBAIS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Linguística Aplicada.

Área de Concentração: Linguística Aplicada
Linha de Pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras
Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Andréa Machado de Almeida Mattos

Belo Horizonte
Faculdade de Letras da UFMG
2022

FICHA CATALOGRÁFICA

Ferreira, Kelly Cristina Torres de Barros.
F384f "Falando com o Mundo" [manuscrito] : um projeto de internacionalização de Belo Horizonte na confluência de saberes locais e globais / Kelly Cristina Torres de Barros Ferreira. – 2021. 262 f., enc.: il., mapa, color, grafs, tabs, p&b.

Orientadora: Andréa Machado de Almeida Mattos.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Linha de Pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais,
Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 189-202.

Apêndices: f. 203-248.

Apêndices: f. 249-262.

1. Professores de inglês – Formação – Teses. 2. Língua inglesa – Estudo e ensino – Teses. 3. Multiculturalismo – Teses. 4. Educação intercultural – Teses. 5. Pós-colonialismo – Teses. 6. Descolonização – Teses. I. Mattos, Andréa Machado de Almeida. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD: 418

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

FOLHA DE APROVAÇÃO

“FALANDO COM O MUNDO”: UM PROJETO DE INTERNACIONALIZAÇÃO DE BELO HORIZONTE NA CONFLUÊNCIA DE SABERES
LOCAIS E GLOBAIS

KELLY CRISTINA TORRES DE BARROS FERREIRA

Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Doutor em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, área de concentração LINGÜÍSTICA APLICADA, linha de pesquisa Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Aprovada em 04 de março de 2022, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Andréa Machado de Almeida Mattos - Orientadora

UFMG

Prof(a). Miriam Lucia dos Santos Jorge

University of Missouri-St. Louis

Prof(a). Shirlene Bemfica de Oliveira

UFMG

Prof(a). Leina Claudia Viana Juca

UFMG

Prof(a). Patricia Mara de Carvalho Costa Leite

UFSJ

Belo Horizonte, 04 de março de 2022.

Documento assinado eletronicamente por **Andrea Machado de Almeida Mattos, Professora do Magistério Superior**, em 07/03/2022, às 14:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

Documento assinado eletronicamente por **Patrícia Mara de Carvalho Costa Leite, Usuário Externo**, em 07/03/2022, às 15:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

Documento assinado eletronicamente por **Shirlene Bemfica de Oliveira, Usuário Externo**, em 07/03/2022, às 21:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

Documento assinado eletronicamente por **Leina Claudia Viana Jucá, Coordenador(a)**, em 07/03/2022, às 22:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

Documento assinado eletronicamente por **Miriam Lucia dos Santos Jorge, Usuário Externo**, em 08/03/2022, às 12:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1235210** e o código CRC **6EE15EEC**.

*Ao Juan,
por simplesmente existir em nossas vidas de uma forma tão intensa e essencial.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, Autor e Consumador da minha fé, pelo dom da vida, por me conceder saúde física e a capacidade intelectual para conduzir esta pesquisa;

Aos meus pais, pelo amor, incentivo e motivação para prosseguir em meus estudos;

Ao meu marido Waldinei, meu amor e maior incentivador na elaboração, revisão e parceria durante a escrita desta tese;

À Tânia, pela inspiração de irmã mais velha que abriu caminhos para meu engajamento crítico e político, dentro e fora da sala de aula;

À Prof^ª. Dr^ª. Míriam Jorge, minha professora e mentora desde os tempos da graduação, minha primeira Supervisora no CENEX e minha professora de “Prática de Ensino de Inglês” na Faculdade de Educação, a quem devo a inspiração para esta pesquisa; cuja primeira orientação e participação na banca do meu exame de Qualificação foram de fundamental importância na estruturação desta tese;

À Prof^ª Dr^ª. Andréa Mattos, cuja trajetória eu acompanho desde os tempos de colega e Supervisora no CENEX, e que me apresentou os Letramentos Críticos na primeira disciplina que cursei no Doutorado, e gentilmente aceitou prosseguir na orientação desta pesquisa, com dedicação, presteza e parceria;

À Prof^ª. Dr^ª. Shirlene Bemfica, amiga e parceira do CENEX, primeira pesquisadora do EDUCONLE para a qual eu literalmente “abri” as portas da minha sala de aula, a quem eu também sou grata pelas sugestões de leitura, dedicação na elaboração do parecer do SETED e participação na banca do meu exame de Qualificação;

À Prof^ª. Dr^ª. Leina Jucá, professora atuante dos Letramentos Críticos e do pensamento decolonial, cuja trajetória acadêmica, escrita e posicionamento crítico me inspiram a prosseguir como professora de inglês de uma escola pública, gratuita e de qualidade;

Aos professores e estudantes da Escola Municipal Hélio Pellegrino, escola pública municipal em que atuo desde o ano de 2013, que me recebeu como professora de inglês e me acolheu em seus projetos de educação democrática e inclusiva;

À Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, pela abertura e liberdade para conduzir um trabalho de pesquisa crítico-reflexiva com professores de inglês da rede;

À Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, e à disponibilidade dos coordenadores do Centro de Línguas, Inovação e Criatividade e do Núcleo de Línguas por contribuírem com dados para esta pesquisa;

À Diretoria de Relações Internacionais da Prefeitura de Belo Horizonte, em especial pela dedicação e esforço da Coordenadora em apresentar e incentivar programas de formação continuada para os professores de inglês;

A todos os professores que perpassaram a minha trajetória na educação pública, desde o Fundamental I na Escola Estadual Batista Santiago e na Escola Municipal Joaquim dos Santos e posteriormente no IMACO, a quem devo não apenas o saber institucionalizado, mas principalmente a formação do meu caráter, cidadania e conhecimento de mundo;

Aos colegas de todas as escolas nas quais eu estudei, pela parceria e pelo aprendizado coletivo;

À UFMG, universidade que me formou na Licenciatura, no Bacharelado, no Mestrado em Literaturas de Expressão Inglesa e que me aceitou no programa de Doutorado em estudos da Linguística Aplicada e dos Letramentos Críticos no ensino de inglês;

Ao POSLIN-Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da UFMG, pela constante disponibilidade em atender com eficiência e agilidade as demandas dos discentes do programa e pelo apoio financeiro na participação de eventos acadêmicos;

Aos 12 professores da PBH participantes desta pesquisa, colegas de profissão que, a despeito da sobrecarga de trabalho, principalmente durante o período mais crítico da pandemia, gentilmente contribuíram com dados para a condução desta tese;

Aos professores colegas de inglês da PBH, em especial do nosso grupo PRO-INGLÊS, guerreiros na luta constante pelo direito à aprendizagem da língua inglesa na educação pública.

RESUMO

Esta pesquisa tem como foco professores de inglês de escolas municipais de Belo Horizonte. O objetivo geral da pesquisa é contribuir com uma formação em serviço que contemple aspectos dos Novos Letramentos, em especial dos Letramentos Críticos sob a perspectiva do pensamento decolonial como aporte teórico para práticas pedagógicas democráticas e inclusivas, que associem o ensino de inglês à construção da cidadania e da justiça social. Como parte dos objetivos específicos, proponho problematizar a influência das políticas públicas e das fundações privadas na formação de professores. A relevância da pesquisa justifica-se por questionar e debater as ideologias dominantes e socialmente constituídas nos cursos de formação continuada para professores de inglês, que, em sua maioria, institucionalizados por políticas públicas, continuam a perpetuar um modelo eurocêntrico de educação. A fundamentação teórica da pesquisa baseia-se nos pressupostos dos Letramentos Críticos e do pensamento decolonial como alternativa para o ensino de inglês em um contexto global e local, em consonância com a definição de “glocal” proposta por Canagarajah (2005). Na contramão do pensamento eurocêntrico hegemônico, autores e pensadores como Pennycook (2005, 2007), Canagarajah (1999, 2005), Quijano (2005), Mignolo (2008), e Kumaravadivelu (2012) propõem alternativas para repensar a lógica do pensamento colonial dominante no ocidente. A metodologia da presente pesquisa é de cunho qualitativo, uma vez que a natureza da investigação neste estudo de caso, como apontam as pesquisadoras Lüdke e André (1986) a respeito das pesquisas em educação, aproxima-se mais de uma análise qualitativa e interpretativa de seu objeto de estudo. Trata-se de um estudo de caso que abrange professores de inglês representantes das nove regionais da Prefeitura de Belo Horizonte (PBH) que já participaram, em algum momento, de cursos de formação continuada do programa *Improve Your English*, atual “Falando com o Mundo”. Para a geração de dados utilizo essencialmente questionários online e narrativas em áudios. Os resultados apontam para uma prevalência de agências e fundações internacionais em cursos de formação continuada de professores de inglês da PBH, contribuindo parcialmente para um arrefecimento por parte do professorado que não estabelece conexões com aspectos locais e regionais de sua comunidade escolar.

Palavras-chave: letramentos críticos; educação continuada; pensamento decolonial

ABSTRACT

This research focuses on English teachers working in municipal public schools in Belo Horizonte. The general objective of the research is to contribute to in-service teacher development that contemplates aspects of the New Literacies, especially Critical Literacies from the perspective of decolonial thinking as a theoretical contribution to democratic and inclusive pedagogical practices, which associate the teaching of English with the construction of citizenship and social justice. As part of the specific objectives, I propose to question the influence of public policies and private foundations on teacher education. The relevance of the research is justified by questioning and debating the dominant and socially constituted ideologies in continuing education courses for English teachers, which, for the most part, institutionalized by public policies, continue to perpetuate a Eurocentric model of education. The theoretical foundation of the research is based on the assumptions of Critical Literacies and decolonial thinking as an alternative for the teaching of English in a global and local context, in line with the definition of "glocal" proposed by Canagarajah (2005). In contrast to hegemonic Eurocentric thinking, authors and researchers such as Pennycook (2005, 2007), Canagarajah (1999, 2005), Quijano (2005), Mignolo (2008), and Kumaravadivelu (2012) propose alternatives to rethinking the logic of colonial thinking dominant in the West. The methodology of this research is qualitative in nature, since the nature of research in this case study, as pointed out by Lüdke and André (1986), regarding research in education, is closer to a qualitative and interpretative analysis of its object of study. This is a case study, which focuses on English teachers representing the nine regional districts of Belo Horizonte, who have already participated at some point in in-service development courses at "Improve Your English", the current program "Talking to the World". For data generation, I used primarily online questionnaires and audio narratives. Results point to a prevalence of international agencies and foundations in continuing education courses for English teachers in the City of Belo Horizonte, partially contributing to a cooling down by teachers not making connections with local and regional aspects of their school community.

Keywords: critical literacies; continuing education; decolonial thinking

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Mapa das Instituições Parceiras do Projeto Nacional.....	036
FIGURA 2 – Projeto Appia – Horizontes da Adolescência.....	106
FIGURA 3 – META Educação – Melhoria Estratégica e Tecnologia da Aprendizagem.....	107
FIGURA 4 – Projeto Geração Ativa.....	108

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Participação nos programas do IYE.....	052
GRÁFICO 2 – Tempo de atuação como professor de inglês na PBH.....	071
GRÁFICO 3 – Participação em cursos de formação durante a pandemia.....	099
GRÁFICO 4 – Suporte e apoio da PBH no contexto da pandemia.....	101
GRÁFICO 5 – Como você avalia o ensino de LI no contexto de pandemia em sua escola?	120
GRÁFICO 6 – Quantos professores de LI têm em sua escola atualmente?	121
GRÁFICO 7 – Participação em cursos de formação do PBL.....	137
GRÁFICO 8 – Temas que tenho dificuldade em tratar em sala de aula.....	150
GRÁFICO 9 – Como você vê a autonomia de sua escola diante da adequação do currículo?	154
GRÁFICO 10 – Você concorda com a aprovação em 1º turno do PL 274/17?.....	157

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Distribuição dos participantes por regional de Belo Horizonte.....	068
--	-----

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Nomes fictícios dos participantes por regional de Belo Horizonte	070
--	-----

QUADRO 2 – Fases principais da entrevista narrativa	084
QUADRO 3 – Objetos de Conhecimento e Habilidades Essenciais – Língua Estrangeira 6º Ano.....	109
QUADRO 4 – Objetos de Conhecimento e Habilidades Optativas – Língua Estrangeira..	111
QUADRO 5 – Objetos de Conhecimento e Habilidades que não precisam ser abordadas nesse momento – Língua Estrangeira 6º Ano.....	113

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABRALIC – Associação Brasileira de Literatura Comparada
- ABRALIN – Associação Brasileira de Linguística
- AC – Abordagem Comunicativa
- ACD – Análise do Discurso Crítica
- ALAB – Associação de Linguística Aplicada do Brasil
- BC – British Council
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- CAE – Certificate in Advanced English
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CENEX/FALE/UFMG – Centro de Extensão da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais
- CEP – Comissão de Ética em Pesquisa
- CLIC – Centro de Línguas, Linguagens, Inovação e Criatividade
- CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- ConCol – Continuação Colaborativa
- COVID-19 – Corona Virus Disease 2019
- CPE – Certificate of Proficiency in English
- CREDOC – Crédito Educativo
- DC – Diálogo Colaborativo
- DER/MG – Departamento de Edificações e Estradas de Rodagem de Minas Gerais
- DRI – Diretoria de Relações Internacionais
- EaD – Ensino a Distância
- EB – Educação Básica
- EC – Educação Continuada
- ECG – Educação para a Cidadania Global
- EDUCONLE – Educação Continuada em Língua Estrangeira
- EF – Ensino Fundamental
- EI - Educação Infantil
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- EMEFs – Escolas Municipais de Ensino Fundamental

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

ERE – Ensino Remoto Emergencial

EUA – Estados Unidos da América

FAE – Faculdade de Educação

FALE – Faculdade de Letras

FCE – First Certificate in English

FIES – Financiamento Estudantil

GETECO – Geraldo Teixeira da Costa

ICBEU – Instituto Cultural Brasil Estados Unidos

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IeC – Internacionalização em Casa

IFES – Instituições Federais de Ensino Superior

ILF – Inglês como Língua Franca

IM – Índice de Monitoramento

IMACO – Instituto Municipal de Administração e Ciências Contábeis

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPSEMG – Instituto de Previdência dos Servidores do Estado de Minas Gerais

IYE – Improve Your English

LA – Linguística Aplicada

LAC – Linguística Aplicada Crítica

LCs – Letramentos Críticos

LE – Língua Estrangeira

LI – Língua Inglesa

MEC – Ministério da Educação

META - Melhoria Estratégica e Tecnológica da Aprendizagem

NLs – Novos Letramentos

OCEMs – Orientações Curriculares para o Ensino Médio

OPAS – Organização Pan-Americana da Saúde

OTA – Oxford Teacher’s Academy

PBH – Prefeitura Municipal de Belo Horizonte

PBL – Project Based Learning

PC – Pedagogia Crítica

PCs – Percursos Curriculares

PCN-LE – Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Estrangeira

PID – Plano de Incentivo à Docência

PL – Projeto de Lei

PLA – Português como Língua Adicional

PN – Projeto Nacional

POSLIN – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos

POSLIT – Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários

PPP – Projeto Político Pedagógico

PPRE – Plano Pedagógico Remoto Emergencial

PRN – Partido da Reconstrução Nacional

ProUni – Programa Universidade para Todos

PSD – Partido Social Democrático

PSL – Partido Social Liberal

PT – Partido dos Trabalhadores

PUC/MG – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

RELO – Regional English Language Office

RMEBH – Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SARS-CoV-2 – Severe Acute Respiratory Syndrome

SEE/MG – Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

SES - Secretaria de Estado da Saúde

SETED – Seminário de Teses e Dissertações

Sind-REDE-BH – Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública Municipal de Belo Horizonte

SMARI – Secretaria Municipal Adjunta de Relações Internacionais

SMDE – Secretaria Municipal de Desenvolvimento Econômico

SMED – Secretaria Municipal de Educação

STF – Supremo Tribunal Federal

TESOL – Teaching English to Speakers of Other Languages

TIC's – Tecnologias de Informação e Comunicação

TRIP – Teacher Readiness Improvement

TSE – Tribunal Superior Eleitoral

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto

USP – Universidade de São Paulo

YMCA – Young Men’s Christian Association

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	017
1.1 Que professora sou eu?	017
1.2 A pesquisadora que me tornei.....	018
1.3 Formulação do problema.....	033
1.3.1 Programas de formação continuada no Brasil: históricos e reflexões.....	035
1.3.1.1 Projeto Nacional: Novos Letramentos e Formação Pedagógica Crítica.....	035
1.3.1.2 EDUCONLE e os grupos de formação reflexiva de professores.....	037
1.3.1.3 <i>Improve Your English</i> : treinamento, intercâmbio, sensibilização, diversificação..	039
1.3.1.3.1 ICBEU: intercâmbio e treinamento de professores	045
1.3.1.3.2 <i>British Council</i> : imperialismo linguístico e cultural	048
1.3.1.3.3 Cultura Inglesa e certificações internacionais	052
1.3.1.3.4 Embaixada Americana, <i>RELO</i> Brasil e PBL.....	055
1.3.1.4 “Falando com o Mundo” e a internacionalização de Belo Horizonte.....	056
1.4 Justificativa da pesquisa.....	058
1.5 Objetivo Geral.....	060
1.5.1 Objetivos Específicos.....	060
1.6 Perguntas da pesquisa.....	061
1.7 Organização da Tese	061
2. CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS	063
2.1 A pesquisa qualitativa na Linguística Aplicada Crítica.....	063
2.2 O estudo de caso.....	066
2.3 Contexto da pesquisa.....	068
2.4 Participantes.....	069
A) Beatriz.....	072
B) Stella	073
C) Natália.....	073
D) Anne with na E.....	074
E) Julia.....	074
F) Luís.....	074
G) Floyd; George.....	075
H) Sara.....	075
I) Marcos.....	076
J) Maria.....	076
K) Rafaela.....	076
L) Letícia.....	077
2.5 Geração de dados.....	077
2.5.1 Instrumentos utilizados na geração dos dados.....	078
2.5.1.1 Questionários.....	078
2.5.1.2 As narrativas em áudio.....	082
2.5.1.3 Entrevistas	085
2.5.1.4 Notas de Campo	088
2.6 A triangulação como validação dos dados gerados.....	088
2.7 A cristalização e as múltiplas variáveis nas pesquisas qualitativas	089
2.8 Tratamento dos dados gerados.....	092
2.9 Conclusão.....	093

3. PANDEMIA: EDUCAÇÃO NO CTI	095
3.1 “No dia em que a Terra parou”	095
3.2 Orientações para implementação do PPRE na PBH.....	102
3.2.1 Projeto Appia: Horizontes da Adolescência	105
3.2.2 Percursos Curriculares: reflexão e ação no contexto da pandemia.....	109
3.3 Vivências de professores de LI: (des)encontros e (de)formações	118
3.4 Conclusão.....	122
4. DECOLONIALIDADE E PODER	124
4.1 O pensamento decolonial como alternativa às ideologias dominantes.....	124
4.1.1 Internacionalização de Belo Horizonte: interseções com as colonialidades do poder, do saber e do ser.....	127
4.2 A escola como espaço de (de)formação.....	133
4.3 Novos Letramentos e Multiletramentos: por uma linguística aplicada INdisciplinar e transgressiva	139
4.4 Legitimidade delegada e privilégios do saber	145
4.5 Manutenção do <i>status quo</i> e o controle do Estado.....	156
4.6 As linhas abissais do pensamento moderno ocidental	164
4.7 A falácia do falante nativo e o mito do inglês como língua internacional.....	167
4.8 Globalização e poder: o inglês como <i>commodity</i>	175
4.9 Conclusão	180
5. CONCLUSÃO	182
REFERÊNCIAS	189
APÊNDICES	203
ANEXOS	249

1. INTRODUÇÃO

*No novo tempo apesar dos castigos
Estamos em cena, estamos na rua
Quebrando as algemas, pra nos socorrer...*

Ivan Lins e Vítor Martins, 1980

1.1 Que professora sou eu?

“No novo tempo, apesar dos castigos”. Os versos de Ivan Lins e Vítor Martins datam de 1980, mas sobrevivem ao tempo e se adequam também ao momento caótico que experimentamos com maior intensidade a partir de março de 2020, quando vivenciamos os primeiros reflexos da pandemia de COVID-19 (Corona Virus Disease 2019), que mudou o rumo de nossas histórias a partir da publicação de Decretos Municipais, Portarias, medidas restritivas, alterando a nossa rotina de forma drástica, mudando hábitos já cristalizados por décadas e até séculos, no que se refere à maneira de nos relacionarmos com o outro, de fazer compras do dia-a-dia, de nos exercitarmos, e, não menos importante, na forma de lidarmos com o conhecimento.

Iniciamos o ano de 2020 atravessados por uma pandemia de COVID-19 que acelerou ainda mais as nossas incertezas diante de mudanças cruciais como aquelas que se irrompem com a chegada de um novo milênio, a virada de um século, o início de uma nova década. O novo tempo e espaço em que nos situamos demarcam não apenas uma cronologia, mas também ideologias, quebra e questionamento de paradigmas, apresentação e resolução de conflitos, desafios, dilemas e contradições da contemporaneidade que, impulsionados pelos avanços tecnológicos da era digital, nos apontam para uma necessidade premente de renovação e de atualizações ao toque de um clique.

Perante um cenário de incertezas, contradições, conflitos e inseguranças, inclusive sanitárias, identifico-me enquanto pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (POSLIN) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e como a única professora de inglês de uma escola da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (PBH), localizada na regional Norte da cidade, atuando nos anos finais do Ensino Fundamental, do 7º ao 9º anos.

Pensar e atuar na educação dos meus estudantes, partindo de suas demandas locais, em consonância com os saberes globais por meio da língua inglesa revela-se, ao mesmo tempo,

uma proposta desafiadora e instigante. Na era da pós-modernidade¹, compreendo a formação continuada de professores como uma demanda não apenas da escola, mas também da sociedade, uma vez que somos confrontados diariamente pelos desafios da contemporaneidade e por constantes atualizações de recursos tecnológicos e digitais que nos impõem mudanças de comportamento e de atitudes em um mundo cada vez mais interconectado e globalizado.

Em conformidade com os pressupostos apontados por Moita Lopes (2020) de uma “Linguística Aplicada INdisciplinar”, (p. 99), que se distancia de aspectos regulatórios e normativos e se aproxima mais de contextos locais e plurais de aprendizagem, sob uma perspectiva mestiça, nômade e fronteiriça também para o ensino de Língua Inglesa (LI), apresento o estudo de caso em questão, que envolve cursos de formação continuada para professores de inglês da PBH numa perspectiva crítica decolonial, que será oportunamente discutido e detalhado no Capítulo 2 desta tese, em que apresento a Metodologia da presente pesquisa.

1.2 A pesquisadora que me tornei

Em conformidade com os apontamentos de Bogdan e Biklen (2007) a respeito do aspecto sociológico que envolve as pesquisas qualitativas em educação, desde os primórdios dos estudos conduzidos nas décadas de 1920 e 1930 pela Escola de Chicago², que considera a interação com o meio social como parte relevante no levantamento e análise dos dados gerados, insiro-me também nesta pesquisa, e minha voz ecoa em diversos momentos em minhas análises, nos rumos e direcionamentos que estabelecemos, eu e minhas orientadoras³, na construção deste trabalho de investigação.

¹ O conceito de Pós-modernidade empregado nesta tese ultrapassa a dicotomia cronológica que pressupõe a sucessão da Modernidade. A definição de Pós-modernidade em que me baseio abrange não apenas “[...] toda a estrutura sociocultural desde o fim dos anos 80 até os dias atuais”, mas principalmente o “ambiente em que a sociedade pós-moderna está inserida, caracterizada pela globalização e domínio do sistema capitalista”. Bauman (1925-2017), defende o uso da expressão “modernidade líquida” para definir a pós-modernidade, que se caracteriza por [...] relações sociais muito efêmeras, ou seja, assim como se constroem facilmente, tendem a ser destruídas com a mesma facilidade”. Disponível em: <<https://www.significados.com.br/pos-modernidade/#:~:text=P%C3%B3s%2Dmodernidade%20%C3%A9%20um%20conceito,e%20dom%C3%ADnio%20do%20sistema%20capitalista.>>. Acesso em: 30 ago. 2022.

² Segundo os pesquisadores Bogdan e Biklen (2007), a Escola de Chicago ficou conhecida como o rótulo aplicado a um grupo de sociólogos investigadores com funções docentes e discentes no Departamento de Sociologia da Universidade de Chicago, durante as décadas de 1920 e 1930, e que contribuíram significativamente para o desenvolvimento do método de investigação conhecido como qualitativo.

³ Esta tese contou com a orientação inicial da Prof^ª. Dr^ª. Míriam Lúcia dos Santos Jorge, pesquisadora associada do POSLIN entre os anos de 2018 e 2020. Atualmente a professora leciona e desenvolve pesquisas na Universidade do Missouri nos Estados Unidos da América (EUA) em Linguística Aplicada, dedicando-se principalmente às questões étnico raciais, área na qual foi pioneira na UFMG e no Brasil. A professora Dr^ª. Andréa Machado de

Mattos (2015) define como “pensamento marginal ou fronteiroço” a expressão *border thinking* proposta por Mignolo (2000) para o engajamento social diante de questões periféricas que nos afeta de modo significativo, a partir do nosso lócus de enunciação, ou seja, “da localização epistemológica de onde uma pessoa fala” (p. 19). A pesquisadora destaca que o pensamento marginal ou fronteiroço envolve

[...] o uso específico de um modo diferente para se engajar com as ideias, a partir da perspectiva de pessoas em posições subalternas ou periféricas, o que seria uma maneira de legitimar essa perspectiva, e sua capacidade de produção de conhecimento, frente a outras perspectivas ditas dominantes (MATTOS, 2015, p. 19).

Nesse sentido, considero pertinente compartilhar minha trajetória pessoal e profissional, tendo como ponto de partida o meu lócus de enunciação, de acordo com as bases epistemológicas sobre as quais construo o meu engajamento, em interfaces com a pesquisadora dos Novos Letramentos (NLs) e dos Letramentos Críticos (LCs) em que me tornei. As bases que me constituem enquanto professora de inglês dialogam com um pensamento crítico, emancipador e humanizado perante questões sociais, políticas e ideológicas, de forma que vivencio e acumulo experiências que marcaram a minha trajetória pessoal enquanto mulher, periférica, subalternizada, e que por meio da universidade pública, teve condições de acesso e de promoção social. Por conseguinte, considero tais bases como fluidas, e compartilho a visão de Mattos (2018) a respeito de sua história e trajetória como professora e formadora de professores de inglês, “[...] ninguém é para sempre, mas todos nos tornamos a cada dia” (Mattos, 2018, p. 28).

Minha identificação com as Letras e com a Literatura iniciou-se na infância, ouvindo as histórias e os relatos de “Pai João”, codinome do meu avô paterno que marcou minha trajetória e também a de minha única irmã, dois anos mais velha, assim como as de nossos mais de 30 primas e primos descendentes dos 8 filhos que meus avós paternos tiveram, e que, como outras famílias oriundas do Vale do Jequitinhonha, migraram para Belo Horizonte em meados dos anos 70, a procura de melhores condições de vida e de subsistência.

Apesar de servidor público aposentado do Departamento de Edificações e Estradas de Rodagem de Minas Gerais (DER/MG), meu avô João passava mais de 3 meses sem receber salário, fato comum aos funcionários do Estado de Minas Gerais nas décadas de 1960 e 1970. Por esse motivo, morar na nova capital seria uma oportunidade melhor para as 5 filhas e os 3 filhos que estavam crescendo e precisavam de mais estrutura de trabalho, saúde e educação.

Almeida Mattos, pesquisadora com publicações substanciais no campo dos Novos Letramentos e dos Letramentos Críticos e que foi a parecerista do projeto final de pesquisa desta tese, passou a orientá-la a partir do ano de 2020.

“Vó Ana” e “pai João”, codinomes usados pelas netas e netos de meus avós, ao chegarem em Belo Horizonte passaram por diversas moradias de aluguel no tradicional bairro de Santa Efigênia, ponto estratégico da capital mineira em ascensão, localizado próximo a hospitais como o Instituto de Previdência Social do Estado de Minas Gerais (IPSEMG), do qual eram beneficiários, e também da Cooperativa de Consumo dos Servidores do DER/MG, onde eles compravam mantimentos, roupas e afins com desconto direto na folha de pagamento, o que lhes conferia certa segurança alimentar e de necessidades básicas, uma vez que era comum o salário de funcionários do Estado na época atrasar mais de um mês.

Com o tempo a família conseguiu sair do aluguel, mas para isso foi necessário a mudança para uma região mais periférica da cidade, distante do centro comercial e estratégico da capital no incipiente bairro de Santa Mônica, localizado na regional Pampulha. Aquela região, que também estava em desenvolvimento no início da década de 1970, cresceu junto com a história de minha família, e foi ali também que se instalaram duas filhas e dois filhos dos meus avós (incluindo o meu pai), que, assim como eles, viram-se diante do sonho da casa própria, morando em barracões construídos na Vila Nossa Senhora Aparecida, onde eu, meus pais e minha irmã moramos também durante 3 anos.

As “estórias” e os “causos” que meu avô contava a respeito de seu pai, homem preto natural de Encruzilhada na Bahia, e de sua mãe indígena “que foi pega no laço”, se misturam às histórias de outras tantas mulheres indígenas que, assim como minha bisavó, foram forçadas a constituírem famílias alheias às suas escolhas, como se fossem uma presa que se pudesse domesticar.

Minha infância humilde e a de minha irmã foram marcadas por fantasias e divagações alimentadas pelas histórias de meu avô e de meu pai, que também reproduziam a cultura popular da cidade de Pedra Azul, sua terra natal; os “causos” e as lendas do “bicho da Carneira”, do homem que levantou no próprio velório e muitos outros contos que povoavam a nossa imaginação nos idos de 1980 e 1990, e que o meu pai continua a nos contar como se fosse ainda a primeira vez.

As figuras femininas de nossa família, representadas na pessoa da minha avó paterna Ana, de minha avó materna Maria, e de Maria minha mãe, simbolizam a luta contínua da mulher em seus lares, cuidando dos filhos, dos netos, dos afazeres domésticos, sobrando pouco tempo para divagação e contação de “estórias”, sobrando quase tempo nenhum para os letramentos, não somente porque, como elas mesmas diziam, “serviço de casa não acaba nunca”, mas também pela dureza da vida que lhes subtraiu a poesia, o exercício da divagação e do sonho. A maior frustração de minha avó paterna Ana, ao contrário de meu avô João, era ser iletrada, e

sentir na pele a incapacidade de ler os rótulos dos produtos que comprava no supermercado, os letreiros dos ônibus, os versículos da bíblia nos círculos de oração que frequentava.

Minha ancestralidade constituída por raízes africana, baiana e indígena, provenientes da família dos meus avós paternos de um lado, e de raízes portuguesas por parte de meus avós maternos, provenientes da cidade de Córrego Novo, no Vale do Rio Doce, constituem o meu eu, o lócus de enunciação em que me situo e me posiciono, e que formaram a minha identificação com a cultura popular, e o dia-a-dia sofrido de trabalhadores como minha avó lavadeira, meu pai motorista e frentista de posto de gasolina, que era também vendedor de retratos, de minha mãe em sua batalha silenciosa e inteligente dos bastidores, que não conseguiu romper com as limitações da época e “trabalhar fora” até os seus 45 anos, quando conseguiu o seu primeiro emprego formal como ascensorista, depois que as suas duas filhas já estavam formadas no Ensino Médio. Durante a nossa infância minha mãe contribuía à sua maneira com as despesas da casa, vendendo produtos de revistas de beleza e lutando por nossa educação, inclusive nos pré-alfabetizando em casa, uma vez que àquela época, início dos anos de 1980, ainda não havia a educação gratuita para crianças de 6 anos, e tanto eu, quanto minha irmã, iniciamos o 1º ano do Ensino Fundamental já alfabetizadas.

Dessa forma, a minha identidade mestiça é também fronteira, minhas raízes não são fixas, rígidas e homogêneas, ao contrário, elas são fluidas, e apontam para uma hetero-declaração, que envolve uma mistura de raças, etnias e classe. Diante, portanto, deste lócus de enunciação é que me posiciono frente aos temas que repercutem, em certo sentido, a minha história, e me motivaram na adolescência a me associar ao grêmio da minha escola, aos movimentos pelo meio passe estudantil, e mais tarde, quando escolhi a minha profissão, à luta sindical das trabalhadoras e dos trabalhadores em Educação. Já na pós-graduação, me identifiquei pela pesquisa com a expressão da alteridade, especificamente no Mestrado envolvendo a *double jeopardy*⁴ que marcava a luta de mulheres afro-americanas na época dos Direitos Civis, já no Doutorado os estudos dos Novos Letramentos e dos Letramentos Críticos, partindo de uma perspectiva decolonial, numa tentativa de re-significar e re-pensar a lógica euro-centrada de poder a partir do giro decolonial, e da nossa forma de nos posicionarmos na América Latina.

⁴ O termo *double jeopardy* refere-se à dupla opressão vivenciada pela mulher negra, nas questões relacionadas ao pertencimento de raça e gênero. “Traduzido do inglês: "Double Jeopardy: To Be Black and Female" é um panfleto escrito por Frances M. Beal em 1969. Este panfleto altamente influente explora as interseções da opressão. É uma declaração chave de princípios delineada pela *The Third World Women's Alliance*. Disponível em <https://en.wikipedia.org/wiki/Double_Jeopardy:_To_Be_Black_and_Female>. Acesso em: 28 dez. 2021.

De fato, o contexto familiar e de classe trabalhadora operária teve grande impacto em minhas escolhas políticas e acadêmicas. Desde a adolescência eu e minha irmã nos engajamos na militância estudantil, especialmente quando ingressamos no ginásio (como era denominado o Ensino Fundamental II na década de 1980) e nos ideais que nos impulsionavam a sonhar com uma escola democrática, inclusiva e representativa.

Durante meu tempo de Ensino Fundamental II e Médio, estudei com muito orgulho e afinco no Instituto Municipal de Administração e Ciências Contábeis (IMACO), uma Escola Municipal de referência na Regional Centro-Sul, localizada até o ano de 2008 dentro do Parque Municipal René Gianetti, no centro de Belo Horizonte. Como era ciente dos esforços que meus pais faziam para custear a minha passagem de ida e volta de ônibus para a escola, dedicava-me com muito empenho para recompensar de alguma forma os malabarismos econômicos que eles faziam mensalmente para me custearem e me manterem naquela escola desde a 5ª série do Ensino Fundamental (EF) até o término do 3º ano “Técnico em Contabilidade”, em 1993.

A trajetória escolar e pessoal de minha irmã, apenas dois anos mais velha, foi definitivamente inspiradora para que eu, estudante do IMACO, uma escola pública extremamente tradicional numa região privilegiada de Belo Horizonte, tivesse a oportunidade de trocar experiências a partir de uma outra visão de escola, mais democrática e inovadora, que também era considerada central e estratégica na região de Venda Nova, mas ainda assim periférica em relação à minha, localizada dentro do Parque Municipal, no “coração” de Belo Horizonte.

A Escola Municipal Geraldo Teixeira da Costa, (GETECO), escola inspiradora e inovadora da minha irmã, foi um marco fundamental para que eu, aos 15 anos, me interessasse por política e por liderança estudantil, impulsionada pelos ideais de um coletivo de professores e estudantes denominado “Grupo Oficina”. Esse grupo reunia-se periodicamente na escola e discutia democraticamente questões relacionadas ao contexto escolar específico em que estavam inseridos, ao mesmo tempo em que o debate também se estendia para temas políticos de repercussão nacional e até internacional.

No final dos anos de 1980 e no início de 1990⁵, o processo de eleição para diretores e vice-diretores estava se consolidando nas escolas municipais de Belo Horizonte, e nós, estudantes da época, também nos envolvíamos no processo eleitoral e no apoio às chapas,

⁵ Conforme Lei Municipal Nº 5.796, de 10 de outubro de 1990, que dispõe sobre a eleição de diretores e vice-diretores dos estabelecimentos municipais de ensino. Vide também Decretos Nº 6.688/1990 e Nº 9.695/1988. Disponíveis em: <https://leismunicipais.com.br/a/mg/b/belo-horizonte/lei-ordinaria/1990/579/5796/lei-ordinaria-n-5796-1990-dispoe-sobre-eleicao-de-diretores-e-vice-diretores-dos-estabelecimentos-municipais-de-ensino>. Acesso em: 15 jan. 2022.

afinal, pela primeira vez, cargos que eram até então ocupados por meio de indicação política dependiam do voto da comunidade escolar como um todo, constituída por pais, estudantes, professores e demais funcionários.

As lutas pelas quais eu viria a me engajar e a me identificar no futuro vieram principalmente das discussões promovidas pelos Grêmios Estudantis, de grupos de professores e alunos como o “Grupo Oficina”, que incentivavam os alunos a pensarem em soluções democráticas para uma escola do futuro. Eu muitas vezes participava ativamente das reuniões que ocorriam no turno da noite numa escola em que eu nem estudava como o GETECO, e cada vez mais me sentia envolvida com o Movimento Estudantil, o que me levava a refletir também sobre questões políticas como o “Fora Collor” e a luta pelo meio passe estudantil, entre tantas outras que eu viria a acompanhar posteriormente.

Todas essas questões que envolviam a participação estudantil nos grupos de articulação de professores eram para mim novidade, mas o Grêmio do Colégio Municipal IMACO, onde eu estudava, estava também em contato direto com grupos de estudantes do Estadual Central (Escola Estadual Governador Milton Campos), do Colégio Municipal Marconi, do Colégio Municipal de Belo Horizonte, do Colégio Estadual Pedro II, dentre tantos outros da região central, o que nos proporcionou uma militância ativa na luta pela meia-entrada nos cinemas e espetáculos artísticos, e também na histórica luta pela garantia do meio passe nos ônibus coletivos durante o deslocamento escolar, que foi finalmente estabelecido na cidade de Belo Horizonte a partir do ano de 2011⁶.

Sabemos que “sonhos não envelhecem”⁷, no entanto, não vimos muitas de nossas lutas se concretizarem até o final de nossa formação secundária. De certa forma entendíamos que a nossa militância era fundamental, então, tomávamos as avenidas de Belo Horizonte protestando contra a falta de acesso aos meios culturais e sonhávamos o idealismo da esquerda inocente estudantil, que na época acreditava que o “Fora-Collor” e a geração dos “cara-pintadas”⁸ eram

⁶ O benefício, instituído através da Lei Municipal nº 10.106, de 21 de fevereiro de 2011, Decreto nº 14.295, de 2 de março de 2011 e Portaria da BHTRANS DPR nº 035/2011 de 18 de abril de 2011, garante o meio passe estudantil durante o deslocamento escolar a estudantes de Belo Horizonte, preferencialmente matriculados no Ensino Médio e EJA (Educação de Jovens e Adultos), segundo os critérios estabelecidos em lei. Disponível em: <<https://prefeitura.pbh.gov.br/smasac/programas-e-projetos/meio-passe-estudantil#:~:text=O%20benef%C3%ADcio%2C%20institu%C3%ADdo%20atrav%C3%A9s%20da%20Cart%C3%A3o%20BHBUS%20Benef%C3%ADcio%20Estudantil>>. Acesso em: 15 jan. 2022.

⁷ Música “Clube da Esquina nº 2”, composição de Lô Borges, Márcio Borges e Milton Nascimento, de 1972.

⁸ “Cara pintadas” refere-se à “denominação dada aos jovens e estudantes que se reuniram em manifestações públicas durante o processo de *impeachment* do presidente Fernando Collor de Mello em agosto e setembro de 1992. A principal característica desse movimento, que lhe deu o nome, foi o uso das cores preto, verde e amarelo pintadas nos rostos de todos que foram para as ruas pedir o *impeachment* do presidente e a prisão do empresário Paulo César Farias — tesoureiro da campanha eleitoral e principal articulador do esquema de corrupção montado

essencialmente as principais motivações da queda do governo. A maturidade política enfim chegou, e a duras penas aprendemos que a História não se constitui de apenas um ponto de vista ou serve a apenas um interesse; portanto, os acontecimentos que se seguiram mostraram que já não interessava para as forças políticas e conservadoras a manutenção do governo Collor, o que tornava seus desmandos e desastres econômicos cada vez mais insustentáveis no país.

Destaco, nessa época, um trabalho em grupo que fizemos para a disciplina de “Introdução às Práticas Comerciais”, no IMACO, em que elaboramos uma espécie de dossiê sobre os principais candidatos à Presidência da República em 1989, na primeira eleição direta do período da redemocratização. Meu grupo ficou responsável pelo desconhecido, pelo menos para a maioria de nós, candidato do Partido da Reconstrução Nacional (PRN), Fernando Collor de Mello. A divisão dos grupos aconteceu por meio de sorteio, mas lembro que gostaria de ter saído com o grupo do então candidato Luís Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT). Nós, estudantes militantes do Grêmio, nos identificávamos com os discursos dos movimentos de esquerda, mas independentemente de nossas escolhas políticas fizemos o nosso trabalho com empenho, visitamos o comitê do então candidato Collor em Belo Horizonte, selecionamos material de campanha, e até lançamo-nos no que eu denominaria hoje de uma análise do discurso do iminente presidenciável em seus panfletos de campanha.

Finalmente terminei o Ensino Fundamental II, e optei pelo curso “Técnico em Contabilidade” no Ensino Médio, não apenas por ser uma referência na minha escola, mas também porque precisava me inserir o mais rapidamente possível no mercado de trabalho, portanto o ensino tecnicista representava, para os jovens provenientes da classe operária como eu uma oportunidade de ajudar meus pais a pagarem as despesas da casa, o que certamente me garantiria maiores oportunidades do que o Ensino Médio convencional (à época conhecido como o curso Científico, que era voltado principalmente para quem pretendia uma melhor preparação para o Vestibular). Nessa mesma época, minha irmã já havia iniciado o “Técnico em Magistério”, motivada por uma convicção que ela nutria desde a infância de ser professora, assim como a irmã caçula de nosso pai, a tia Eny, que foi a primeira e única antes de nós em toda a família a ingressar no Ensino Superior.

Minha trajetória estudantil e acadêmica foi e sempre esteve entrelaçada à de minha irmã, por isso opto neste memorial por contar nossas histórias concomitantemente, e para refletir também sobre como ela foi e ainda é uma inspiração para muitos dos posicionamentos

e direcionamentos na minha carreira, a começar pelo fato de que escolhi o curso de Letras na UFMG pela estreita afinidade que sempre tive com as Linguagens e com a Literatura.

A reprovação no primeiro Vestibular da minha vida, que prestei antes de fazer um curso preparatório, assim que concluí o curso “Técnico em Contabilidade”, com então 17 anos, foi para mim um motivo de profunda decepção, especialmente após entender que, apesar de sempre figurar entre os estudantes de maior destaque da minha escola, o ensino tecnicista ao qual eu havia me dedicado durante os três anos do Ensino Médio não contemplava a preparação para a universidade, que estava reservada para uma elite que, àquela época, podia “se dar ao luxo”, como dizíamos, de não ter que trabalhar durante o dia para custear as próprias despesas, o que não era exatamente o meu caso. Ao meu ver, a proposta curricular apresentada e aprovada pelo governo federal a partir de 2022 para o Novo Ensino Médio⁹, reforça, em certa medida, o caráter operário do ensino tecnicista, em que a busca pela profissionalização técnica (opção viável para a classe trabalhadora), prevalece sobre a preparação para a formação no Ensino Superior, historicamente destinada a uma elite que pode se dedicar ao desenvolvimento do pensamento científico.

Após um ano de cursinho pré-vestibular, que eu só fui capaz de custear com o meu próprio salário como secretária, trabalhando em horário comercial, consegui a tão sonhada vaga numa universidade pública federal. Naquela época, eu também estava disposta a pagar uma universidade privada, e posteriormente tentar uma bolsa de estudos ou um financiamento estudantil, uma vez que ainda não existia o Programa Universidade para Todos (ProUni)¹⁰, criado em 2004 durante o 1º mandato do ex-presidente Lula. O crédito educativo¹¹ era um

⁹ De acordo com o portal do Ministério da Educação (MEC), sobre as diretrizes para a elaboração da proposta do Novo Ensino Médio: “A Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. A mudança tem como objetivos garantir a oferta de educação de qualidade à todos os jovens brasileiros e de aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade”. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>>. Acesso em: 03 abr. 2022.

¹⁰ “O Programa Universidade para Todos (ProUni) foi criado em 2004, pela Lei nº 11.096/2005, e tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior”. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/40-perguntas-frequentes-911936531/prouni-1484253965/3428-sp-1370539025#:~:text=O%20presidente%20Luiz%20In%C3%A1cio%20Lula,escola%20particular%20com%20bolsa%20integral>>. Acesso em: 15 jan. 2022.

¹¹ “O crédito educativo foi criado pelo governo federal em 1976 para ajudar alunos carentes. Até a Constituição de 1988, com o nome de Programa de Crédito Educativo (CREDUC), era financiado com recursos de um Fundo de Assistência Social, derivado de rendimentos de loterias. A partir da Constituição de 1988 o crédito educativo passou a ser operado com recursos diretos do MEC, administrados pela Caixa Econômica Federal [...] Em 1998,

financiamento a que muitos estudantes oriundos da classe trabalhadora recorriam, principalmente porque as parcelas eram relativamente baixas e poderiam ser pagas após a conclusão do curso. Entretanto, o tipo de crédito oferecido com a criação do ProUni facilitou o acesso daqueles estudantes que não teriam condições de custear uma universidade privada, oferecendo descontos integrais ou parciais da mensalidade, a depender também do desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Ao mesmo tempo em que me inscrevi para o Vestibular em Letras na UFMG, tentei e fui aprovada em Ciências Contábeis na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/MG). Naturalmente, não foi apenas um fator que me fez finalmente decidir por Letras na UFMG; pesou o sonho de continuar os meus estudos em língua e literatura, não exatamente lidando com números como nas Ciências Contábeis, mas sobretudo, pela oportunidade de ingressar numa universidade “pública, gratuita e de qualidade”, na qual eu acredito e me orgulho em fazer parte após 22 anos de conclusão da minha graduação, que é também fruto de uma educação pública pela qual eu ainda luto e acredito.

Minha trajetória estudantil foi, desde a Educação Básica, alicerçada na educação pública. Ideologicamente também esta é, sempre foi e será a minha concepção de escola, e de certa forma eu percebia em mim à época certo receio em optar pela universidade privada, estudando Ciências Contábeis, que é parte também das Ciências Humanas, mas que abrange as especificidades da Administração, e que eu temia, poderia me afastar dos ideais que constituíam a minha formação desde os 13 anos de idade, quando passei a ter consciência política e de pertencimento, e compreendi qual era meu lugar de fala, minha identidade, minhas raízes étnicas e de classe.

Ao mesmo tempo, a ideia de que o Magistério poderia se tornar a minha profissão definitiva até uma aposentadoria no serviço público também me aprisionava, no sentido temido pelo espírito empreendedor e de jovem idealista. As contradições e as incertezas sempre pautaram minhas reflexões e minhas decisões, e no final das contas pensava sempre que eu poderia ser o que eu quisesse, e que ainda teria muitas vidas para viver.

No caso da minha irmã, após terminar o curso “Técnico em Magistério”, ela foi aprovada no primeiro concurso público a que se candidatara, e eu acompanhava, com uma dose de inveja e ao mesmo tempo de receio, o início de sua carreira na esfera pública como professora das séries iniciais na PBH, profissão que ela sempre dizia querer seguir, desde a infância, nas brincadeiras de escolinha.

o MEC criou um novo programa, o FIES (Financiamento Estudantil), que substituiu o antigo crédito educativo. Disponível em: < <https://www.educabrasil.com.br/credito-educativo/>>. Acesso em: 14 jan. 2022.

O debate envolvendo as políticas públicas que giram em torno da escola era quase que um ímã e, mesmo que eu tentasse me afastar, fui cada vez mais me envolvendo, ainda que nos bastidores, com a efervescência que marcava o momento de transição na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (RMEBH) com a implantação da Escola Plural¹². As leituras da “Pedagogia do Oprimido” de Freire (1987) e os cadernos da Escola Plural, ancorados na visão inclusiva e democrática de educação apontadas por Arroyo (1999), chegavam a mim por meio da minha irmã que havia estudado toda a bibliografia sugerida em seu primeiro concurso público para o cargo de Professora Municipal. O debate político permeava as nossas conversas, quando então discutíamos e nos posicionávamos diante de um momento de profunda efervescência cultural, metodológica e pedagógica, nos meados dos anos de 1990.

Meu ingresso na universidade ocorreu no ano de 1996. Aos dezenove anos de idade, eu estava realizando o sonho de estudar na maior universidade do estado de Minas Gerais, e também naquela que já era uma referência nacional de excelência em ensino, pesquisa e extensão. O currículo acadêmico vigente no meu ano de entrada não permitia a concomitância das licenciaturas duplas em Português e em Inglês, em decorrência da extensa grade curricular¹³ das duas línguas. Optei então apenas pelo Inglês, apesar de ter em mente cursar o Português posteriormente.

Na pós-graduação me interessei pela pesquisa com as Literaturas de Expressão Inglesa, mais especificamente com a linha de pesquisa “Literatura e Expressão da Alteridade”, que imediatamente direcionou o meu olhar para as produções de mulheres afro-americanas, mestiças e latinas dos Estados Unidos e de países que vivenciaram a experiência colonial e que ainda ocupam um entre lugar demarcado por posições de subalternidade, apagamento e

¹² “Essa proposta denominada Escola Plural, ainda sob a forma de uma experiência, autorizada pelo Conselho Estadual de Educação, começou a ser implementado em 1995, nas 173 escolas da Rede Municipal de Educação do município de Belo Horizonte. O processo de implantação do programa se deu gradativamente, envolvendo, no período de 1995 e 1997, aproximadamente 146.600 alunos de Pré a 8ª séries e 9.700 profissionais da Educação incluindo professores, diretores, coordenadores pedagógicos e secretárias escolares”. Disponível em: <<http://www.pbh.gov.br/smed/escoplur/escplu00.htm>>. Acesso em: 15 jan. 2022.

¹³ Em 1996 o curso de Letras na UFMG apresentava as seguintes habilitações: Licenciatura simples em Línguas Estrangeiras Modernas (Alemão, Espanhol, Francês, Inglês, Italiano, Português), Licenciatura dupla em Português e Alemão, Bacharelado em Letras Clássicas (Grego e Latim). Atualmente “no turno diurno, são ofertadas as licenciaturas simples em Português e em Inglês e as licenciaturas duplas em Português-Francês e em Português-Italiano. No turno noturno, são ofertadas as licenciaturas simples em Português, em Inglês e em Libras (início em 2019/2) e as licenciaturas duplas em Português-Alemão e em Português-Espanhol. No bacharelado, a oferta é também variável por turno, sendo estas as opções no turno diurno: Estudos Linguísticos, Estudos literários, Francês, Italiano, Letras Clássicas e Bacharelado em Tradução: Português-Francês; Português-Grego; Português-Inglês; Português-Italiano e Português-Latim. No turno noturno, as opções são Bacharelados em Estudos Linguísticos, Estudos Literários, Edição, Alemão, Espanhol, Inglês e Tradução: Português-Alemão e Português-Espanhol”. Disponível em: <<https://ufmg.br/cursos/graduacao/2422/78097>>. Acesso em: 28 dez. 2021.

silenciamento que envolvem práticas racistas, sexistas e exploratórias, e que me impulsionaram a pesquisar e a escrever como uma forma de catarse crítica e de denúncia.

Entretanto, antes de cursar o Mestrado em “Literaturas de Expressão Inglesa”, que aconteceu durante os anos de 2002 a 2004, passei não apenas pela Licenciatura, mas também pelo Bacharelado em Língua Inglesa. O período da graduação na licenciatura em língua inglesa foi para mim um desafio. Como estudante do curso noturno, uma vez que precisava trabalhar durante o dia para manter as minhas despesas pessoais, trazia comigo uma profunda identificação com o idioma, uma vontade de falar aquela língua e também ensiná-la, motivação que teve como inspiração o trabalho árduo das minhas professoras do IMACO (do 7º, 8º e 3º anos do Ensino Médio) e do Pré-Vestibular Roma. Entretanto, a minha admiração pela língua e o meu esforço pessoal não eram suficientes para cobrir as lacunas que se interpunham e se transformaram quase que num desafio para eu não desistir; me lançava então com mais afínco na aventura que é aprender uma língua “estrangeira¹⁴”, nomenclatura comum à época, mas que soava para mim também como algo estranho, que se tornava quase que inacessível em sua plenitude, já que eu me sentia como uma espécie de forasteira daquele idioma e cultura.

Na universidade, percebi que a diferença de classe e de pertencimento estavam escancaradas diante de mim; em alguns momentos sentia que não pertencia àquela elite que falava inglês fluentemente na Faculdade de Letras, e que estava ali na busca por uma certificação e de um aprofundamento em seus conhecimentos didático-pedagógicos para se tornarem professores de inglês habilitados. Eu me sentia, em muitas ocasiões, na contramão do curso. Foi então quando compreendi que, para ser professora de inglês, eu precisaria superar a barreira da linguagem e me senti novamente como se estivesse no IMACO, onde eu precisava me esforçar mais que os outros para alcançar os meus objetivos.

Durante a minha trajetória acadêmica vários colegas que ingressaram no Inglês migraram para o Português, e a maioria deles era proveniente da classe trabalhadora, constituída principalmente por estudantes operários que não tiveram a oportunidade de aprender a língua antes, que, naquela época, anterior às possibilidades de acesso e de estudos autônomos pela *Internet*, concentrava-se principalmente em cursos de idiomas e intercâmbios internacionais. Contudo, não era a minha intenção desistir, e prossegui então na habilitação Inglês.

¹⁴ Como aponta Leffa (2012), as terminologias utilizadas para se referir ao ensino de língua inglesa são por vezes complexas e, com o passar do tempo, ampliaram o seu significado e as suas abrangências. Nesse sentido, o linguista prefere o uso do termo L2 para se referir à segunda língua, língua estrangeira e língua adicional. No caso da língua materna, o autor adota a sigla L1.

Nesse período, o Centro de Extensão da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (CENEX/FALE/UFMG) foi meu principal aliado. Cursei inglês no CENEX e, finalmente, após os impactos no calendário em decorrência da greve de 103 dias das universidades federais em 1998¹⁵, incluindo a UFMG, em protesto contra o corte de benefícios dos servidores e diminuição das verbas nas universidades federais durante o governo Fernando Henrique Cardoso, concluí a minha graduação no curso de Letras em janeiro de 2000, e nesse mesmo ano ingressei como professora de inglês no CENEX, que é também um campo de formação de novos professores de inglês da Faculdade de Letras da UFMG.

Ainda durante a graduação, ao iniciar as disciplinas de Literatura (tanto as de Teoria da Literatura, Literatura Portuguesa, Literatura Brasileira, quanto as de Literaturas de Expressão Inglesa) tive a nítida percepção de que não me interessava desenvolver no Mestrado pesquisas relacionadas à Linguística, que para mim se aproximava mais de uma Ciência em um sentido mais literal, e eu buscava então um encontro com a subjetividade da Literatura em forma de arte.

Durante os *workshops* realizados pelo CENEX como parte da formação continuada para os professores estagiários e prestadores de serviço, tive acesso a outras possibilidades de pesquisa no campo da Linguística Aplicada (LA); o que não representava para mim uma Linguística pura, fria e literal, no entanto, ainda que esse campo do conhecimento estivesse em conformidade com a minha prática na sala de aula enquanto professora de inglês, sentia que naquele momento precisava de algo que me despertasse e me impulsionasse a pesquisar fenômenos sociais e filosóficos, como acontecia na Literatura, por exemplo.

Ao me deparar com a obra *A Raisin in the Sun*¹⁶, de Lorraine Hansberry (1961), uma dramaturga negra e feminista que vivenciou o movimento do *Harlem Renaissance* nos Estados Unidos e que retratava o cotidiano de uma família de afro-americanos na época dos Direitos Civis, cujas liberdade e expressão identitárias estavam em conflito com suas expectativas e restrições face ao racismo institucional estadunidense, me identifiquei com as questões suscitadas naquela obra que não eram estritamente familiares ou locais, e que repercutiam não

¹⁵ A greve das universidades federais de 1998 teve a duração de 103 dias, e aconteceu do dia 2/4/1998 a 13/07/1998, sendo 46 Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) que aderiram ao movimento. Dentre as principais reivindicações, “reposição salarial de 48,65%, preservação da qualidade do ensino público, autonomia às universidades na implementação do Plano de Incentivo à Docência (PID). A principal conquista da categoria foi 60% das gratificações previstas na lei Federal (GED). Disponível em: <<https://andesufrgs.wordpress.com/2012/06/24/historico-das-greves-das-instituicoes-federais-de-ensino/>>. Acesso em: 15 jan. 2022.

¹⁶ A obra em questão foi inspiração para a minha Dissertação de Mestrado, cujo título foi “Race and Gender in the Loom: Black Female Characters in *A Raisin in the Sun*”, defendida em 04 de junho de 2004 na UFMG sob a orientação da profª Dra Gláucia Renate Gonçalves.

somente os conflitos dos anos de 1960, mas que permanecem como reflexo de um drama universal também no século XXI, especialmente no caso da mulher negra que vivencia uma *double jeopardy*, fortemente marcada por questões de pertencimento de raça e de gênero, conforme Ferreira¹⁷ (2005).

A personagem “Beneatha”, que corresponde ao alter ego da própria dramaturga, sonhava em estudar Medicina, tinha ideias progressistas e avançadas para a época e passava então por um processo de reconhecimento de sua identidade e ancestralidade africanas. A opressão do homem negro sobre a mulher negra também era retratada na obra ao demonstrar como a mulher preta sempre foi a mais subjugada da estratificação social, e como o patriarcalismo encontrava-se (e ainda permanece) enraizado e impregnado na sociedade civil.

Muitas foram as leituras, as pesquisas, o encontro com estudiosos das questões raciais como Dubois (1994) e o conceito da “dupla consciência” em afro-americanos (*double consciousness*), as teorias pós-coloniais em Frantz Fanon (1986), Bhabha (1994) e Spivak (2010), os estudos culturais em Hall (2008), que contribuíram para um interesse de minha parte cada vez maior pelas questões étnico-raciais e de gênero.

As teorias feministas começavam a fazer sentido diante da minha trajetória pessoal, do olhar e da experiência de vida das mulheres com as quais eu convivía, o que influenciou diretamente no tipo de literatura pelo qual me interessava em pesquisar. Após a conclusão do meu Mestrado no ano de 2004, ensaiava um projeto de Doutorado ainda na Literatura Comparada, e buscava estabelecer conexões entre uma obra da literatura afro-americana, **The Color Purple** (1982), de Alice Walker, e o recém lançado romance da escritora mineira Conceição Evaristo, **Ponciá Vicêncio**¹⁸ (2003).

As questões de gênero e raciais, especificamente da mulher negra, repercutiam em mim com força exponencial, principalmente ao acompanhar as vivências de minha irmã, negra, de cabelos mais crespos, que sofria em sua essência as marcas de uma trajetória de racismo na própria família, por vezes velado, outras tantas escancarado, diante de nossos primos e tios, principalmente os de nossa família materna, que têm ascendência portuguesa e italiana, e que

¹⁷ No artigo “Self-Development and Maturity: The Psychological Journey of Three Black Women Characters in *A Raisin in the Sun*” apresento a jornada psicológica das três mulheres negras do drama, “Mama”, “Ruth”, e “Beneatha”, na busca pela maturidade e afirmação de suas identidades afro-americanas. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/emtese/article/view/3657/3625>>. Acesso em: 26 jan. 2022.

¹⁸ Ganhadora do Prêmio Jabuti (2006), o maior prêmio da literatura brasileira com a obra **Olhos d’Água** (2014), a escritora mineira Conceição Evaristo alcançou repercussão nacional e internacional com o seu romance de estreia **Ponciá Vicêncio** (2003). “Publicado em 2003 pela editora Mazza, foi traduzido para o inglês pela editora estadunidense Host, em 2007 e, recentemente, em 2015, no Salão do Livro em Paris, ganhou vida também em francês, através da editora Anacaona que lançou *L’histoire de Poncia*, com tradução de Patrick Louis e Paula Anacaona”. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/tla/a/jP4VzkbtHPGcKRZcfyLbsjn/?lang=pt>>. Acesso em: 28 dez. 2021.

muitas vezes tentavam silenciar ou anular as outras etnias que também nos constituem. Ao trabalhar e pesquisar as questões étnico-raciais e de gênero, eu me engajava também nas lutas de mulheres pretas com as quais eu convivía em minha família paterna, e que semelhantemente à trajetória da minha irmã, precisavam se posicionar assertivamente para demarcar a sua presença e espaço, e a partir daí contar, cantar e reinventar suas próprias histórias.

Nessa época, eu já havia ingressado na educação pública como professora concursada, primeiramente lotada na Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), quando fui aprovada e nomeada no início do meu Mestrado, no ano de 2002, e posteriormente como Professora Municipal em 2006, quando pedi exoneração do meu cargo no Estado, permanecendo apenas na PBH, visando um possível início no Doutorado e a dedicação de parte do meu tempo aos estudos.

Meu ingresso no Doutorado não aconteceu naquela época, por mais que a escrevivência¹⁹ de Conceição Evaristo provocasse em mim uma fascinação e um desejo de me aprofundar e estabelecer laços e por quê não dizer também rupturas entrelaçadas com as narrativas das irmãs “Celie” e “Nettie”, descritas por Alice Walker em **The Color Purple**²⁰.

Nesse meio tempo pensei em desistir e me reinventar como professora de inglês, uma vez que também não estava me sentindo realizada com as limitações do meu trabalho, tanto no tocante à materialidade dos recursos didáticos, quanto ao número de aulas por semana, à quantidade de turmas, à defasagem dos estudantes em relação ao conhecimento da língua inglesa, dentre tantas outras questões por vezes até mais assustadoras e perturbadoras que me assolavam no contexto escolar. Passei também por um processo de adoecimento, de ansiedade extrema, mas o sonho de ter um filho finalmente se tornou realidade, e em 2008 meu único filho nasceu. A vinda do Juan foi um momento de olhar para dentro de mim, de encontro com os ensinamentos da minha mãe, de relembrar o que diziam as avós, de extensas leituras com meu marido a respeito da maternidade e paternidade “ideais”, que descobrimos juntos não existe, e de tantos outros conflitos e situações adversas que se sucederam e adiaram o meu sonho de cursar o Doutorado.

¹⁹ Conceição Evaristo “cunhou um termo para sua literatura, comprometida com a condição de mulher negra em uma sociedade marcada pelo preconceito: escrevivência. O termo aponta para uma dupla dimensão: é a vida que se escreve na vivência de cada pessoa, assim como cada um escreve o mundo que enfrenta”. Disponível em: < <https://blog.mackenzie.br/vestibular/materias-vestibular/conheca-conceicao-evaristo-e-seu-conceito-de-escrevivencia/>>. Acesso em: 15 jan. 2022.

²⁰ **The Color Purple** (1982), obra consagrada pela crítica literária foi eternizada na adaptação para o cinema de 1985, com direção de Steven Spielberg e a marcante atuação de Whoopi Goldberg. O filme teve 11 indicações ao Oscar, incluindo a de melhor atriz para Whoopi Goldberg, de Melhor Atriz Coadjuvante para Oprah Winfrey (em sua estreia na tela) e de Melhor Filme para Spielberg. Disponível em: < <https://50anosdefilmes.com.br/1986/a-cor-purpura/>>. Acesso em: 15 jan. 2022.

Finalmente, em 2018, 10 anos após o nascimento do meu filho, resolvi que já era tempo de voltar a fazer o que eu mais gostava: estudar. Foi então que, durante uma conversa informal com a minha professora de “Prática de Ensino de Inglês”, a professora Dr^a. Míriam Jorge, que viria a ser a minha primeira orientadora, visualizei a possibilidade de trazer questões que para mim eram tão caras como raça, gênero, classe, cidadania, justiça social e tantos outros temas que poderiam estabelecer uma interface com minhas pesquisas na LA. Nossa conversa aconteceu por acaso, durante um café na cantina da Faculdade de Letras da UFMG, e me recordo como contei a ela com entusiasmo sobre o treinamento dos professores de inglês da PBH, que incentivava e promovia cursos de formação continuada em parceria com o *British Council* (BC), que eu estava cursando naquele momento, a Cultura Inglesa e o Instituto Cultural Brasil Estados Unidos (ICBEU).

Pela primeira vez fui instigada a questionar a quem interessava a reprodução do modelo civilizatório eurocêntrico nas políticas públicas destinadas aos professores de inglês, e até que ponto o contexto local encontrava espaço e poder nessas ações. Era o início de ideias se desenrolando em minha mente, quando resolvi entrar no site do POSLIN e submeter um projeto sobre formação continuada de professores de inglês na PBH. Parecia mesmo o início de tudo, até então eu não sabia o que eram os Novos Letramentos, os Letramentos Críticos e o pensamento decolonial.

Ao iniciar as primeiras disciplinas do POSLIN, reencontrei a professora Dr^a. Andréa Mattos, com quem eu já havia tido a satisfação de trabalhar como colega e também como minha supervisora no CENEX. Além disso, a maturidade e as questões teóricas suscitadas na disciplina de Letramentos Críticos ministrada por ela em colaboração com a professora Dr^a. Leina Jucá, professora da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) na ocasião, ajudaram a consolidar o meu projeto final do Doutorado, cujo referencial teórico estava em consonância com as teorias críticas e desestabilizou em muitos momentos algumas bases que eu considerava sólidas, ao mesmo tempo em que desconstruiu algumas práticas pedagógicas nas quais eu acreditava até aquele momento.

Circunstâncias adversas aconteceram, minha primeira orientadora, a professora Míriam Jorge passou a atuar como docente na Universidade do Missouri nos Estados Unidos e a professora Andréa Mattos sucedeu o trabalho iniciado por ela na minha orientação. Confesso que a mudança de orientação em um Doutorado é sempre um momento de incertezas e gera instabilidades, mas saber que eu estava sob a tutela da professora Andréa Mattos, a quem eu conhecia há tantos anos, me deu segurança e confiança, uma vez que acabara de cursar duas disciplinas de Novos Letramentos e Letramentos Críticos que foram decisivas para o

amadurecimento do meu trabalho, e por ter sido a parecerista do meu projeto final de pesquisa no Doutorado, senti-me amparada e acolhida para prosseguir em meus estudos de doutoramento.

Portanto, em consonância com as perspectivas críticas dos Novos Letramentos, em específico dos Letramentos Críticos e do pensamento decolonial, esta pesquisa consolidou o seu campo de atuação enquanto projeto de pesquisa de doutoramento. Na próxima seção passo, assim, a descrever a formulação do problema de pesquisa e outras questões relacionadas à condução deste estudo de caso.

1.3 Formulação do problema

As políticas públicas estruturantes dos programas oficiais para a formação continuada de professores de inglês na PBH se estabelecem, prioritariamente, por meio de parcerias com organismos de abrangência internacionais como o ICBEU, o *British Council* e a Embaixada Americana. Diante disso, apresento uma problematização da internacionalização de Belo Horizonte, repercutindo um movimento que também tem ocupado cada vez mais espaço na educação, inclusive nas Instituições de Ensino Superior (IES)²¹, e que contribuem, em certa medida, para uma prevalência do inglês sobre outras línguas periféricas na geopolítica ocidental, situando-nos em uma posição de subalternidade e colonialidade, conforme os apontamentos de pensadores da América Latina como Quijano (2005) e Mignolo (2008), os quais serão retomados no Capítulo 4 desta tese. Por ora, cumpre-me ressaltar que, a despeito do inglês ocupar uma posição de língua franca no mundo globalizado, encontro respaldo na afirmação de Jorge (2018) “que interessa mais ao Brasil uma internacionalização que promova o multiculturalismo”, que estabeleça trocas de experiências e conhecimento acadêmico sob a perspectiva de uma Educação para a Cidadania Global, (ECG), em que “os direitos humanos, a justiça social e uma cultura de paz sejam tão importantes quanto a troca científica e a mobilidade acadêmica internacional” (JORGE, 2018, p. 44).

Jucá (2016) também discute os impactos de fenômenos como o Iluminismo, a invasão de novas terras, a colonização de outros povos e a globalização no modelo de educação que

²¹ Segundo Terezinha Abreu Gontijo, no prefácio da publicação resultante do 1º Fórum de Internacionalização da UEMG: Diretrizes e Estratégias, realizado de 30 de outubro a 1º de novembro de 2017, a respeito do lançamento oficial do CAPESPrint no Auditório da Faculdade de Medicina da USP, em 15 de março de 2017, 70% dos recursos iriam para Programas com notas 5, 6, e 7, de 70 a 80% dos recursos, para intercâmbio com países de liderança em pesquisa”. Por conseguinte, nota-se uma prevalência da “maior parte dos recursos para projetos voltados para o intercâmbio com países de liderança em pesquisa”.

ainda é normatizado como matriz referencial também para o ensino de inglês no Brasil, ao mesmo tempo em que aponta as responsabilidades sociais da LA dentro do contexto eurocêntrico de poder. Compartilho da visão da linguista aplicada de que a nossa responsabilidade diante de um contexto de subserviência e subalternidade passa, sobretudo, pela proposição de novas alternativas para repensarmos a forma de ensinar, também quando se fala no ensino de LI.

Em consonância com os pressupostos apontados em Pennycook (2007), a respeito da disseminação do inglês paralelamente ao fenômeno da globalização e a associação das perspectivas pós, que demarcam mais do que uma cronologia, mas uma mudança de paradigmas no compasso da globalização como apontado em Kumaravadivelu (2012), impactando todos os setores da sociedade e também a Educação, considero como ponto de partida para a minha pesquisa a premissa de que o pensamento ocidental europeu, representando as epistemologias do Norte Global, segundo Sousa Santos (2018), tornou-se a mola propulsora para a perpetuação de uma educação hegemônica, que se firmou como um modelo a ser seguido, em detrimento de valores culturais e étnicos locais.

Observo, como professora da RMEBH, que diante de circunstâncias adversas que circunscrevem a carreira docente como baixos salários, sobrecarga de trabalho, falta de valorização profissional, violência, dentre outros fatores que afetam diretamente a carreira profissional dos professores, nos tornamos cada vez mais dependentes dos sistemas educacionais a que pertencemos e nem sempre conseguimos autonomia para sermos “consumidores críticos de novas ideias” (FULLAN, 1996, p. 422).

Nóvoa (1992), denomina de “legitimidade delegada” a ambiguidade que reflete a tentativa do Estado de “criar as condições de dignidade social que salvaguardem a imagem e o prestígio dos professores”, ao mesmo tempo em que também exerce o papel do Estado regulatório que impede a “emergência de um poder profissional autônomo”, discussão que será retomada no Capítulo 4, seção 4.4 desta tese (NÓVOA, 1992, p. 17).

De forma semelhante, Monte-Mor (2013) postula que, mesmo com o advento de políticas públicas institucionais e legislação pertinente, não rompemos totalmente ou parcialmente com as políticas institucionais e com a formação jesuíta que aponta para um modelo eurocêntrico de educação.

Proponho, no estudo de caso que ora apresento, não somente investigar as políticas públicas que fomentam os cursos de formação continuada para professores de inglês da PBH, mas também debatê-las e, por que não, questioná-las.

1.3.1 Programas de formação continuada no Brasil: histórico e reflexões

As pesquisas conduzidas na LA relacionadas à formação docente apontam para uma concepção cada vez mais reflexiva e interpretativa do que descritiva a respeito do ensino de línguas. Segundo Mattos, Jucá e Jorge (2019), nos primórdios de 1970, a pedagogia de métodos apresentava um enfoque voltado principalmente para o treinamento de professores, com o objetivo principal de se tornarem “especialistas no passo a passo do método escolhido” (p. 66). Entretanto, as pesquisadoras apontam que o novo milênio ampliou também as possibilidades de atuação e de inserção na sociedade de temas de interesse relevantes para a área das pesquisas em LA, mais especificamente para o ensino de línguas estrangeiras.

Jorge (2012) aponta que as abordagens que envolvem os LCs para o ensino de línguas estrangeiras no Brasil só se tornarão efetivas, se partirem de uma ruptura colonial:

Para o Brasil se aprofundar nas abordagens críticas para o ensino de línguas estrangeiras e re(definir) os princípios para uma educação linguística em nossas escolas é necessário rever as bases de nossa criticidade, frequentemente associadas com abordagens colonizadas no ensino de línguas (JORGE²², 2012, p. 82).

Portanto, torna-se premente de(colonizar) também as bases epistemológicas que nos constituem, e buscarmos cada vez mais a nossa forma de produzir conhecimento e fazer pesquisa em LA no Brasil.

A seção a seguir apresenta o Projeto Nacional, uma proposta de formação de professores para o ensino de línguas, segundo fundamentos dos NLs e dos LCs que, desde a sua fundação no ano de 2009, tem se consolidado como possibilidades epistemológicas decoloniais de conhecimento e criticidade.

1.3.1.1 Projeto Nacional: Novos Letramentos e Formação Pedagógica Crítica

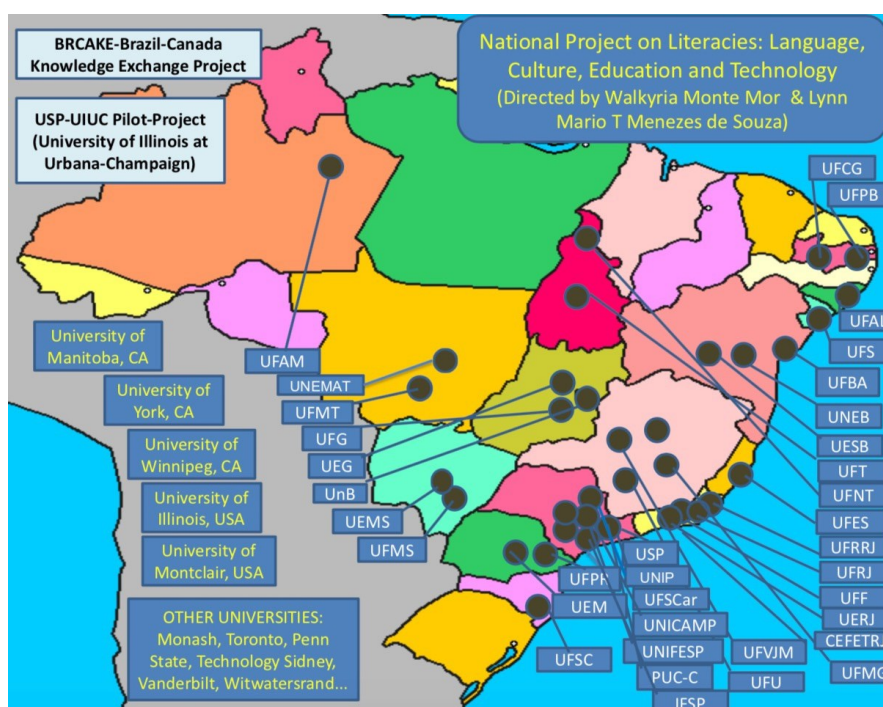
O “Projeto Nacional de Letramentos: Linguagem, Cultura, Educação e Tecnologia²³”, doravante denominado (PN), é um grupo de pesquisa registrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), fundado em 2009 por professores da

²² Tradução livre de: “For Brazil to embrace critical approaches to EFL and (re)define principles for language education in our schools, it is necessary to review the basis of the critique often associated with colonized approaches to language teaching” (Jorge, 2012, p. 82).

²³ Informações retiradas da página oficial do PN na Internet. Disponível em: < <https://letramentos.fflch.usp.br/linguagem-cultura-educacao-e-tecnologia>>. Acesso em: 17 out. 2021.

Universidade de São Paulo (USP), e coordenado até o ano de 2021 pelos professores pesquisadores Lynn Mario Trindade Menezes de Souza e Walkyria Monte-Mór. Atualmente o projeto é coordenado pelos professores Ana Paula Duboc e Daniel Ferraz e conta com a participação de 30 instituições de ensino superior e de nível médio de diversas regiões brasileiras. O projeto tem a “intenção de desenvolver e coordenar pesquisas e levantamentos, ofertar seminários e promover cursos voltados para a formação de professores que contribuam para aprimorar as diversas práticas de letramentos no país”, (Quadro de Avisos do PN, v. 1, n. 4).

Figura 1- Mapa das instituições parceiras do Projeto Nacional



Fonte: Quadro de Avisos PN, v. 1, n. 4

O Núcleo Parceiro de Belo Horizonte e região, coordenado pelas professoras Andréa Mattos (UFMG), Leina Jucá (UFMG) e Míriam Jorge (Universidade do Missouri) tem contribuído para novas ressignificações e diferentes rumos para as pesquisas na área da LA e dos LCs. Dentre os projetos desenvolvidos pelas professoras pesquisadoras do Núcleo, destaco um projeto de Educação Continuada (EC) conduzido pela professora Andréa Mattos que envolveu três professores da rede pública da Região Metropolitana de Minas Gerais, participantes de um curso de formação continuada. A proposta apresentada aos professores era a de trabalhar com atividades baseadas nas proposições sugeridas nas Orientações Curriculares

para o Ensino Médio (OCEMs), em consonância com as teorias dos NLs, e dos LCs (MATTOS, JUCÁ, JORGE, 2019, p. 77).

Na pesquisa-ação descrita em Mattos, Jucá, Jorge (2019), os três professores participantes concebiam as suas práticas de letramento segundo um modelo autônomo de educação, comumente utilizado na escolarização ocidental enquanto elemento de imparcialidade e neutralidade. Entretanto, conforme os professores avançavam em seus conhecimentos a respeito das práticas de NLs e dos LCs, novos horizontes e perspectivas se abriram para a inclusão de temas de caráter ideológico em sala de aula, em contraposição a um modelo autônomo pretensamente neutro, mas que diante da concreta impossibilidade desta condição, incorpora também em sua prática elementos que são, via de regra, de contextos hierarquizados de poder.

A inserção de temas ideológicos em sala de aula é sobretudo uma premissa para uma educação democrática e libertadora. Entretanto, diante do contexto político que vivenciamos no Brasil, especialmente após a eleição de Jair Bolsonaro em 2018 que compactua com tendências fascistas explícitas de cerceamento de liberdades, como a tentativa de aprovação do Projeto de Lei da Escola sem Partido, advogando em prol de uma escola pretensamente “neutra”, isenta de ideologias, aliada aos ataques às universidades e a defesa de políticas higienistas, racistas e misóginas, torna-se cada vez mais insurgente estabelecermos um contraponto. Nesse sentido, o trabalho com os NLs e os LCs apontam para uma possibilidade de “esperançar”, não no sentido de “esperar”, mas de “ir atrás”, “construir” e “não desistir”, como nos inspira Freire (1992, p. 5).

1.3.1.2 EDUCONLE e os grupos de formação reflexiva

O programa de Educação Continuada de Professores de Língua Estrangeira da UFMG (EDUCONLE) é também um dos pioneiros na formação de professores de inglês da rede pública de ensino e tem contribuído, desde o ano de 2002, para uma abordagem reflexiva a respeito da prática docente. Coordenado por uma equipe de professores pesquisadores da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, conforme informações divulgadas na *homepage* do programa²⁴, o EDUCONLE integra os projetos de extensão, pesquisa e ensino que fazem parte do programa “Interfaces da Formação em Língua Estrangeira” desde o ano de 2002.

²⁴ Disponível em: < <http://www.letas.ufmg.br/educonle/>>. Acesso em: 28 jan. 2021.

Nos primeiros dez anos do projeto, o CENEX era responsável pelo aperfeiçoamento linguístico dos professores em formação, com aulas aos sábados nas dependências da Faculdade de Letras (FALE) da UFMG. A formação para a prática docente também seguia uma periodicidade semanal; sob a supervisão de pesquisadores da FALE, os professores de inglês da rede pública de ensino de Minas Gerais desenvolviam atividades de pesquisa crítico-reflexivas em pequenos grupos.

Nos últimos anos o projeto passou por diversas reformulações, aderindo ao formato de oficinas temáticas, e a inscrição dos professores interessados é realizada a cada encontro, por um formulário *google*. Conforme também informações constantes da página oficial do EDUCONLE, desde agosto de 2020, em decorrência da pandemia do novo Coronavírus, as oficinas estão sendo ministradas por meio remoto nas modalidades síncrona e assíncrona. Em 2021, o EDUCONLE promoveu, junto ao “Programa Interfaces”, uma série de eventos de celebração de 10 anos do Projeto ConCol²⁵ (Projeto ContinuAÇÃO Colaborativa), uma espécie de extensão do programa EDUCONLE para aqueles professores que já concluíram o primeiro e permanecem voluntariamente como colaboradores no segundo projeto, envolvendo pesquisas desenvolvidas nas escolas públicas.

Segundo Dutra (2016), durante os primeiros dez anos de existência do EDUCONLE, os professores participantes foram estimulados a tomarem parte de diversas ações reflexivas, como escrever e compartilhar suas narrativas de experiência e reflexão em sala de aula por meio da escrita de *journals* (diários reflexivos), trocarem experiências e interajam entre os pares (agir colaborativo), realizarem pesquisas etnográficas envolvendo professores mais experientes e estudantes prestes a concluírem a graduação em Letras. Posteriormente, o desenvolvimento de *Learning Weaving Projects* conduziu a pesquisa para uma nova fase de desenvolvimento de grupos operacionais organizados por áreas de interesse.

O uso de diários colaborativos (DC), de acordo com Dutra (2016), envolveu não apenas o relato individual e solitário do professor a respeito de sua aula, mas também a participação de seus pares e coordenadores como interlocutores de suas reflexões, o que contribuiu para maior aprofundamento das questões discutidas no grupo de professores do EDUCONLE, tornando os relatos de suas aulas mais analíticos e reflexivos do que descritivos.

²⁵“O Projeto ContinuAÇÃO Colaborativa (ConCol) nasceu em 2011 no [Programa Interfaces da Formação de Professores de Línguas Estrangeiras da FALE/UFMG](#) (Dutra e Mello) visando promover a educação continuada de professores de língua inglesa (LI), primordialmente da rede pública de ensino básico do estado de Minas Gerais. Seu objetivo é formar redes de colaboração para o ensino e a aprendizagem da LI entre os egressos do EDUCONLE”. Disponível em: http://www.lettras.ufmg.br/padrao_cms/?web=concol&lang=1&page=391&menu=257&tipo=1. Acesso em: 18 jan. 2022.

No que se refere ao uso do DC, Jorge (2006) compreende que ele está “vinculado a uma realidade sociocultural e que pode ser apropriado pelo indivíduo para construção de novos sentidos” (JORGE, 2006, s. p.). Na concepção adotada pela pesquisadora, o DC surge a partir de uma “intenção, mais ou menos abstrata ou explícita, de solucionar um problema”, provocando a interação efetiva entre os seus participantes. Diante disso, Jorge (2005, cf. Jorge, 2006²⁶) sinaliza que na forma como ela concebe o DC, ele não é “retórico ou ritualizado, não pode ser constituído em uma relação marcadamente hierárquica ou assimétrica entre os participantes” (s. p.). Para isso, ela retoma o conceito freireano de “co-laboração, na qual a pronúncia do mundo é uma construção coletiva” (s. p.).

Nesse sentido, compartilho também da visão apontada por Jorge (2006) de que as interações que se estabelecem no DC não devem reproduzir situações hierarquizadas e assimétricas entre os participantes, e que, seguindo a concepção freireana, eles são principalmente co-laboradores, contribuindo para a construção coletiva de discussões na área da LA, que não implica, necessariamente, na resolução de problemas e conflitos.

1.3.1.3 *Improve Your English*: treinamento, intercâmbio, sensibilização, diversificação

O programa de formação continuada para professores de inglês da PBH surgiu originalmente como *Improve Your English* no ano de 2008, oficializado por meio do Decreto nº 15.993²⁷, de 15 de abril de 2015 (BELO HORIZONTE, 2015a), com o foco principal na formação continuada de professores de inglês que atuavam nas séries de terminalidade do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º anos. A partir de 2019, o programa passou a ser identificado como “Falando com o Mundo”, ampliando as suas ações para atender também alunos, professores de outras áreas da RMEBH e os demais agentes públicos municipais, conforme publicação do Decreto nº 17.264²⁸, de 24 de janeiro de 2020 (BELO HORIZONTE, 2020a).

De acordo com informações divulgadas pela Diretoria de Relações Internacionais (DRI) no portal da *Ciudades Educadoras*²⁹, 364 professores já participaram de “treinamentos” pelo programa (CIUDADES EDUCADORAS, 2018). Segundo dados informados nesse portal,

²⁶ O uso do DC na abordagem explicitada pela pesquisadora foi o tema de sua pesquisa de Doutorado (2005), intitulada “O Diálogo Colaborativo na Formação de Professores de Inglês”, defendida no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras, pela UFMG.

²⁷ Disponível no “Anexo E” desta tese.

²⁸ Disponível no “Anexo F” desta tese.

²⁹ Disponível em: <<https://www.ciudadeseducadorasla.org/ciudades/es/belo-horizonte-o-programa-%E2%80%99Cimprove-your-english%E2%80%99D-impulsiona-ensino-de-ingl%C3%AAs-nas-escolas-municipais>>. 20 fev. 2018a. Acesso em: 19 jan. 2022.

65 professores concluíram sua “capacitação” pelo ICBEU, outros 182, pela Cultura Inglesa (alguns ainda em “capacitação”) e 55 foram “capacitados” pelo *British Council*.

Todavia, observo e questiono o uso dos termos “capacitação” e “treinamento”, comumente utilizados na descrição das ações dos programas de formação da PBH, que apontam para uma abordagem ainda tecnicista da EC, em contrapartida a concepções mais reflexivas e interpretativas das formações, como aquelas promovidas pelo EDUCONLE e CONCOL da UFMG, por exemplo, citadas na seção anterior.

A proposta de internacionalização da cidade constitui-se como objetivo central dos programas de formação continuada da Prefeitura de Belo Horizonte desde a criação do *Improve Your English*, doravante denominado IYE. Segundo informações constantes na página oficial da PBH (Belo Horizonte, 2018a): “O programa quer impulsionar e aperfeiçoar o ensino de inglês na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, contribuindo para a internacionalização da capital mineira” (BELO HORIZONTE, 2018a³⁰). Segundo dados informados na mesma página da PBH, a estrutura do programa, no âmbito do IYE, seguia uma divisão em quatro eixos fundamentais, incluindo “treinamento, intercâmbio, sensibilização e diversificação” (BELO HORIZONTE, 2018a).

O primeiro eixo, denominado “treinamento”, incluía cursos de “capacitação” subsidiados por agências internacionais como o ICBEU, o *British Council*, a Cultura Inglesa e a Embaixada Americana. Os professores também eram incentivados a participarem das formações promovidas pelo EDUCONLE e o CONCOL da UFMG; entretanto, não havia a liberação da Secretaria Municipal de Educação (SMED) dentro do próprio turno de trabalho, como já ocorrera na parceria com o *British Council*, em que os professores eram liberados regularmente às sextas feiras para a participação no curso, contemplando também o caso daqueles que possuem dois cargos.

O segundo eixo, o intercâmbio, viabilizou formações internacionais para os Estados Unidos nos anos de 2010 e 2011 (para as cidades de Nova Orleans e Chicago), onde os professores permaneciam por uma semana e participavam de eventos internacionais como o *Teaching English to Speakers of Other Languages* (TESOL), por meio da parceira do ICBEU com a Embaixada Americana. Posteriormente, a partir de 2013, as viagens aos Estados Unidos contaram com o apoio dos *Partners of the Americas*, uma Organização Não-Governamental (ONG) que incentiva programas de intercâmbio entre os Estados Unidos e outros países das Américas, conforme detalharei na próxima seção.

³⁰Disponível em: <<https://prefeitura.pbh.gov.br/noticias/programa-da-pbh-investe-na-melhoria-do-ingles-dos-alunos-da-rede-municipal>>. 08 out. 2018a. Acesso em: 11 jun. 2018a.

A sensibilização constitui-se como o terceiro eixo do IYE, e envolve a participação de professores e alunos por meio do voluntariado, num esforço coletivo de aproximação entre os estudantes do Ensino Fundamental e a comunidade, segundo informações veiculadas pela PBH no portal *Ciudades Educadoras* (2018):

Quanto ao eixo sensibilização, são realizadas **palestras nas escolas municipais, ministradas por voluntários internacionais**, para evidenciar para a comunidade escolar a importância de se aprender uma segunda língua. Além disso, em parceria com a organização não-governamental *Minas International*, é realizado um projeto para incentivar o voluntariado junto aos alunos do Ensino Fundamental, por meio do engajamento na comunidade local e global e desenvolvimento de ações sociais. [...] Os **professores do projeto são estrangeiros** e isso proporciona aos estudantes a **prática e aprimoramento de suas habilidades em inglês**, além da **oportunidade de interagir e conhecer melhor outras culturas** (CIUDADES EDUCADORAS 2018). (meus grifos)

Destaco, sobretudo, uma concepção subjacente de valorização e superioridade do inglês falado por “voluntários estrangeiros” no relato acima, o que nos remete à “falácia do falante nativo” (Phillipson, 1992), (Canagarajah, 1999) e ao “mito do inglês como língua internacional”, (Pennycook, 2007), conceitos que serão discutidos com maior profundidade no Capítulo 4, nas seções 4.7 e 4.8, respectivamente.

A origem do voluntariado voltado para a filantropia e no sentido incorporado pelas Nações Unidas, e sob o qual baseia-se a sociedade estadunidense, segundo Corullón (2002) *apud* Ferrari (2003), parte do princípio que

O voluntário é o jovem ou adulto que, devido a seu interesse pessoal e seu espírito cívico, dedica parte do seu tempo, sem remuneração alguma, a diversas formas de atividade, organizadas ou não, de bem estar social ou outros campos (CORULLÓN, 2002, p. 141 *apud* FERRARI, 2003, p. 18).

Portanto, um espírito filantrópico e humanitário, acompanhados de uma motivação individual e a necessidade coletiva do grupo assistido, envolvem o trabalho com o voluntariado.

De acordo com Camargo (2017), nos Estados Unidos a origem do voluntariado remete aos primórdios da descolonização e a independência das treze colônias. As práticas de trabalho voluntário foram incorporadas à sociedade civil, acompanhando o compasso das guerras e a necessidade de assistência e refúgio aos combatentes:

Em 1861, uma conferência com o presidente Abraham Lincoln levou ao recrutamento em grande escala de voluntários do YMCA³¹. Cerca de 5.000 membros da Comissão Cristã dos EUA serviram como cirurgiões, enfermeiros e capelães durante a Guerra Civil. Os voluntários distribuíram suprimentos médicos, alimentos e roupas e ensinaram soldados a ler e a escrever (CAMARGO, 2017, p. 11).

³¹ Fundado em Londres em 1844, o YMCA alcança um média de 60 milhões de pessoas no ano, e está presente em 120 países, segundo dados da página oficial do programa. Disponível em: < <https://www.ymca.int/about-us/>>. Acesso em: 22 jan. 2022.

Ainda segundo Camargo (2017), ao longo do tempo as práticas de voluntariado foram incorporadas no trabalho pioneiro de ex-presidentes, como Benjamim Franklin, por exemplo, que em 1729 fundou a *Pennsylvania Gazette* e usou, nos trinta anos subsequentes, “as publicações como uma espécie de grupo de reflexão para gerar e investigar ideias filantrópicas, e a Gazeta para testar e mobilizar apoio público, recrutar voluntários e levantar fundos” (p. 9). Também Franklin viria a fundar, em 1736, a primeira “Casa de Bombeiros” voluntária, “uma tradição seguida até os dias de hoje nas pequenas cidades dos Estados Unidos, que possuem um departamento de bombeiros voluntário” (p. 9).

Um espírito filantrópico e voluntário tem acompanhado os norte - americanos desde os pioneiros que viajaram para o oeste do país. Muitos historiadores acreditam que os primeiros exemplos da história do voluntariado na América começaram quando os colonos tiveram que formar comunidades de apoio para sobreviver aos muitos desafios que vieram com a descolonização. Desde a agricultura da terra até a superação de doenças devastadoras, a união foi vital para a sobrevivência, e essa lição não só foi aprendida, mas fora lembrada nas futuras gerações (CAMARGO, 2017, p. 9).

No Brasil, Ferrari (2003) acentua que o trabalho voluntário tem suas raízes vinculadas a um caráter religioso, legitimado pela chancela do Estado. Segundo a descrição de Arantes (1995) *apud* Ferrari (2003),

De um total de 32 instituições de recolhimento para menores e 22 associações e estabelecimentos de assistência extra asilar existentes no Rio de Janeiro, entre 1738 e 1930, apenas 7 e 3 são, respectivamente, iniciativas do Estado – ainda assim, incluindo a Casa de Detenção, o Asilo de Mendicidade e a Colônia Correccional, onde podia-se encontrar crianças, embora esta não fosse uma finalidade específica destes estabelecimentos (ARANTES, 1995, p. 195 *apud* FERRARI, 2003, p. 30).

A associação entre a origem do voluntariado e a religiosidade reflete-se também na própria história do trabalho voluntário no mundo, segundo a descrição de Hudson³² (1999), também citada por Ferrari (2003):

As primeiras igrejas cristãs criaram fundos para apoio às viúvas, órfãos, enfermos, pobres, deficientes e prisioneiros. Esperava-se que os fiéis levassem donativos, voluntariamente, que eram colocados na mesa do Senhor para que os necessitados pudessem recebê-lo das mãos de Deus. Os primeiros legados foram autorizados pelo imperador Constantino I, no ano 231 d. C., possibilitando a doação de recursos para caridade. No mundo islâmico, a filantropia foi usada para montar grandes hospitais. Exemplos remotos de fundos de miséria também partiram do islamismo, quando pacientes indigentes recebiam cinco peças de ouro assim que recebessem alta (HUDSON, 1999, p. 2 *apud* FERRARI, 2003, p. 24).

Desde a instituição do ano de 2001 como o “Ano Internacional do Voluntário”, diversas ações de cooperação entre os povos, incluindo o Brasil, se consolidaram, segundo os

³² Michael Hudson é professor e pesquisador emérito da Universidade do Missouri (Kansas City), historiador e economista especializado em finanças.

relatos de Milú Villela, presidente do Comitê Brasileiro, em entrevista³³ ao Portal Estadão Online (2002). Segundo a presidente,

O Brasil se destacou entre os 123 países que participaram do Ano Internacional do Voluntário porque conseguiu um grande sucesso ao engajar a sociedade civil em diversas ações e atividades do trabalho voluntário, **sem precisar utilizar quaisquer recursos financeiros do governo** (PORTAL ESTADÃO ONLINE). (meus grifos)

Destaco, entretanto, a dicotomia que se apresenta quando o voluntariado é estimulado em detrimento do não investimento de recursos públicos nas questões básicas de assistência social, como moradia, emprego, saneamento básico, alimentação, saúde, e educação, que é o tema central desta pesquisa. Naturalmente, não pretendo deslegitimar as causas humanitárias nas quais se baseiam o voluntariado, todavia, é preciso mensurar até que ponto ele contribui para que políticas públicas se esquivem do seu papel de agente prioritário e oficial de atendimento à população na prevenção de acidentes e situações de risco iminente à vida, que são comuns no Brasil no período do verão, época de maior incidência das chuvas³⁴, por exemplo.

Nesse sentido, o conceito de “solidariedade crítica”, proposto por um grupo de pesquisadores atuantes na área da saúde, dialoga com o conceito de Gramsci³⁵ (1982) a respeito do “intelectual orgânico” na qual se basearam para definir, de forma semelhante, o “voluntariado orgânico”, partindo do pressuposto de que

A solidariedade não se esgota enquanto relação típica da sociedade civil. Ao contrário, possui um elemento político que tem como referência o Estado. A capacidade de entender essa dimensão política, que se refere à cidadania e à possibilidade de intervir de forma ativa na definição de políticas públicas, também caracteriza essa dimensão crítica (SELLI; GARRAFA, 2006, p. 240).

Ressalto que, da mesma forma em que a Educação constitui-se como um direito fundamental do cidadão e um dever do Estado previsto na Constituição Federal de 1988, as iniciativas que viabilizam seu apoio, organizadas por ONGs como a *Minas International*, “Fundação Itaú”, “Fundação Roberto Marinho”, “Criança Esperança”, dentre tantas outras que atuam no Brasil, em parcerias público-privadas e também como parte da iniciativa particular da

³³ Entrevista da presidente do Comitê Brasileiro do Ano Internacional do Voluntário, Milú Villela, em 25 de novembro de 2002 ao portal “Estadão Online”: “Milú Villela fala sobre voluntariado na ONU”. Disponível em: <<https://politica.estadao.com.br/noticias/geral,milu-villela-fala-sobre-voluntariado-na-onu,20021125p54300>>. Acesso em: 22 jan. 2022.

³⁴ “Prejuízos causados pelas chuvas no Brasil entre 2017 e 2022 ultrapassam R\$ 55,5 bilhões, revela CNM” (Confederação Nacional de Municípios). 20 de janeiro de 2022. Disponível em <http://www.desastres.cnm.org.br/noticias/ler_noticia/63602>. Acesso em: 22 jan. 2022.

³⁵ Para Gramsci (1982), os intelectuais orgânicos “são, no mais das vezes, “especializações” de aspectos parciais da atividade primitiva do tipo social novo que a nova classe deu à luz”. Portanto, surgem novos grupos de intelectuais a cada nova situação e necessidades prementes.

sociedade civil, devem se firmar apenas como alternativas, e não eximir o Estado de promover suas obrigações, inclusive na oferta de uma Língua Estrangeira (LE), com remuneração e investimentos públicos, previstos no orçamento da União³⁶ para este fim.

O quarto eixo do programa de formação continuada da PBH, a diversificação, incentivava a aprendizagem de outros idiomas, além do inglês, pelos alunos da RMEBH, como o espanhol, o francês, o italiano, o mandarim, e o português como língua de acolhimento a alunos estrangeiros, por meio de convênios com o Instituto Miguel Cervantes, a Aliança Francesa, a Fundação Torino, o Instituto Confúcio, e o Programa de Português como Língua Adicional (PLA), os dois últimos sediados na UFMG. Por meio da proposta oficializada com a criação do Núcleo de Línguas Estrangeiras³⁷, regulamentado pela Portaria SMED Nº 021/2018, publicada no DOM em 20 de fevereiro de 2018, posteriormente denominado apenas como “Núcleo de Línguas”, a diversificação visava oferecer, no contra turno, aulas no formato de oficinas aos alunos da PBH que já eram participantes do programa Escola Integrada, em que eles teriam oportunidades de aprimoramento do inglês e a possibilidade de aprendizagem gradativa de outras línguas estrangeiras modernas.

Entretanto, a proposta do Núcleo de Línguas foi reestruturada a partir da criação do Centro de Línguas, Linguagem, Inovação e Criatividade (CLIC), que concentrou a oferta dos mesmos idiomas em um espaço apropriado na SMED, com estrutura multimídia e de acessibilidade, conforme detalhamentos descritos na página oficial da PBH (Belo Horizonte, 2019b³⁸). O Núcleo de Línguas permaneceu como parte integrante do CLIC e como órgão responsável na estruturação do curso de línguas estrangeiras modernas; contudo, em virtude da pandemia de COVID-19, os cursos ainda não foram abertos à comunidade escolar, uma vez que os espaços da SMED permanecem fechados, garantindo o funcionamento apenas de serviços considerados estritamente essenciais. Após a ampliação do IYE para o “Falando com o Mundo”, em 2018, o eixo “diversificação” foi incorporado às ações do eixo “sensibilização”.

³⁶ Segundo a previsão orçamentária da União para o ano de 2022, estão previstos 21,2 bilhões para as despesas em educação. Disponível em: <<https://revistaeste.com/politica/previsao-para-2022-educacao-e-saude-sao-os-ministerios-com-mais-dinheiro-para-investimento/>>. Acesso em: 22 jan. 2022.

³⁷ “Núcleo de Línguas”. 06 ago. 2018b. Segundo informações constantes na página da PBH (BELO HORIZONTE, 2018b), “O Núcleo de Línguas em 2019 possibilitou a 600 estudantes a visitação a espaços culturais e a exposições referentes a outras línguas; 1.178 estudantes participaram da Copa América; ensino de mandarim a 33 estudantes, por meio da parceria com o instituto Confúcio; participação de 342 estudantes no Festival de Cinema Francês; 03 bolsas de estudo de Francês, para professores, atendimento de Português como Língua Adicional a 04 estudantes estrangeiros, realização de 02 ciclos de debates com os professores de inglês e a participação de 21 professores da RME nos cursos do Idioma sem fronteiras”. Disponível em: <<https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/nucleo-de-linguas>>. Acesso em: 21 jan. 2022.

³⁸ “CLIC: Centro de Línguas, Linguagem, Inovação e Criatividade”. 29 nov. 2019b. Disponível em: <<https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/clic>>. Acesso em: 20 jan. 2022.

As próximas seções abordam especificamente cada uma das agências de “capacitação” do IYE, iniciando pelo ICBEU, passando pelo *British Council*, Cultura Inglesa e a Embaixada Americana, na parceria com o *Regional English Language Office (RELO)* Brasil.

1.3.1.3.1 ICBEU: intercâmbio e treinamento de professores

O treinamento de professores, considerado o primeiro eixo do programa de formação de professores da PBH, quando da criação do IYE, em 2008, até o ano de 2011, contou com a parceria do ICBEU e a Embaixada Americana, no âmbito do escritório regional do *RELO* Brasil, conforme dados referentes à divulgação do programa constantes no Diário Oficial do Município (BELO HORIZONTE, 2011)³⁹.

Conforme relatório da “5ª Edição do Programa Café com o Mundo⁴⁰”, que divulgou as ações da Secretaria Municipal Adjunta de Relações Internacionais (SMARI) no ano de 2010, os educadores participantes do programa IYE, ministrado pela professora Julie Holoway que alcançaram os melhores desempenhos foram “agraciados” com um intercâmbio de cinco dias para a cidade de Chicago, Illinois, nos EUA. Ainda segundo dados do relatório (BELO HORIZONTE, 2010), “os professores foram recebidos em casas de famílias americanas e durante o período da viagem, conheceram duas escolas, uma de ensino fundamental (Hedges Elementary) e outra de ensino médio (Roosevelt High School)” (BELO HORIZONTE, 2010, 5ª Edição do Café com o Mundo, p. 3).

Segundo um dos professores em formação da primeira turma do programa, que participou do intercâmbio para Illinois no ano de 2010, a experiência intercultural contribuiu para a “construção de pontes de conhecimento entre as cidades” (p. 3). Além disso, o professor destaca em seu relato e na descrição das fotos que trouxe da viagem

como as escolas públicas de Chicago driblam suas **dificuldades em educar e alfabetizar as crianças hispânicas que frequentam as instituições**. Eles utilizam de **meios diversos para proporcionar a integração entre os alunos de diferentes nacionalidades com eventos culturais, dança, artes**, bem como influenciam a participação das famílias na educação das crianças e sua presença na escola (BELO HORIZONTE, 2010, 5ª Edição do Café com o Mundo, p. 3) (meus grifos).

³⁹ Publicação do DOM, de 17 de março de 2011. Disponível em: <https://issuu.com/prefeituradebh/docs/dom_20110317/6>. Acesso em: 25 jan. 2022.

⁴⁰ Segundo dados constantes do 5º Relatório do Café com o mundo, publicado em 30 de setembro de 2010, “Café com o mundo: Várias visões: um só mundo”. Disponível em: <https://issuu.com/geel/docs/relatorio_5_cafe_com_o_mundo>. Acesso em: 25 jan. 2022.

Destaco, no relato do professor em formação, um olhar voltado para a diversidade, no que concerne à integração de crianças hispânicas no contexto local da escola pública que ele visitou em Chicago, e as interseções multiculturais que conseguiu estabelecer, por meio desta experiência.

Dentre os 12 professores participantes do estudo de caso que apresento nesta tese, Maria foi uma das contempladas com o intercâmbio para a cidade de Nova Orleans, com mais 5 professores da PBH no ano de 2011, em que tiveram a oportunidade de participarem do evento anual do TESOL.

Conforme a última atualização dos dados em 2018 disponível no portal *Ciudades Educadoras* (2018), 31 professores já participaram das viagens de intercâmbio para os Estados Unidos, desde a primeira viagem para Chicago, no ano de 2010, até o ano de 2017, para o Colorado (CIUDADES EDUCADORAS, 2018).

Os alunos também foram beneficiários da parceria entre a PBH e o ICBEU, recebendo bolsas integrais para participarem do curso por meio do Instituto Abraham Lincoln, criado especialmente para atender estudantes e funcionários da PBH, interessados em estudar inglês. O ICBEU era o responsável tanto pela ministração das aulas, quanto do material e metodologias utilizadas no curso, conforme relato de um estudante egresso de uma Escola Municipal da PBH, publicado no site do ICBEU⁴¹ (2022):

Eu estava no 9º ano do ensino fundamental, em uma escola da rede pública de Belo Horizonte, quando fui escolhido pela professora de Inglês, **por ser um bom aluno**, para concorrer a uma bolsa de estudo integral da língua inglesa, que seria oferecida pelo ICBEU, através de um programa chamado Abraham Lincoln, de parceria do mesmo com a PBH. Felizmente, eu fui escolhido pelo ICBEU, entre os tantos alunos que concorriam a **uma das 20 bolsas do programa**. Durante um período de quase dois anos, em que eu participei desse programa, **eu aprendi muito, não só a língua inglesa, mas também várias outras coisas, pois os professores não se limitavam apenas a ensinar inglês, eles nos ajudavam a buscar um objetivo em nossas vidas e nos mostravam as diversas oportunidades que teríamos se nós levássemos a sério a já conquistada oportunidade de estar dentro daquele programa**. [...] Nosso aprendizado não era apenas livro e aulas explicativas, tínhamos sempre aulas variadas, com métodos divertidos e inovadores que cada vez mais, despertavam o interesse sobre aquela língua. Ao fim do programa, alguns alunos, foram **mais uma vez agraciados por bolsas de estudos no ICBEU para que continuassem o aprendizado**, e mais uma vez eu **tive a sorte de estar entre esses alunos**. [...] (ICBEU, online, 2022). (meus grifos)

O relato entusiasmado do aluno reflete também uma política de meritocracia, uma vez que ele foi escolhido pela professora da sua escola por já ser um “bom aluno”. Naturalmente, entendo que nessa situação de oferta de bolsa de estudos, o critério perpassa o interesse do estudante, mas ao longo da narrativa do aluno observo que o esforço pessoal consolidou-se com

⁴¹ ICBEU. “Depoimentos”. Disponível em: < <http://icbeu.com.br/novosite/depoimentos/>>. Acesso em: 24 de janeiro de 2022.

um fator determinante para que ele alcançasse sucesso dentro do curso, sendo selecionado mais uma vez para prosseguir seus estudos.

A iniciativa em si de contemplar estudantes da rede pública com bolsas em cursos de idiomas não constitui, de minha parte, um objeto de crítica isoladamente. Ressalto, entretanto, que é preciso ter um posicionamento de criticidade diante de benefícios que implicitamente reproduzem ideologias que tendem a se perpetuar, como os critérios de seleção por mérito e desempenho, a questão do aprendizado de LI ser visto como um trampolim” ou um passaporte “carimbado” para o mercado de trabalho e sucesso profissional, dentre tantos outros mitos aos quais nos aprofundaremos com mais embasamento na seção 4.7, nas discussões que envolvem “a falácia do falante nativo e o mito do inglês como língua internacional”, apontados por Canagarajah (1999) e Pennycook (2007), respectivamente.

No que concerne à política de intercâmbios, de acordo com informações obtidas no portal da PBH (Belo HORIZONTE, 2019a), durante trinta dias os professores interessados em participarem de uma experiência internacional puderam estudar em uma universidade do Colorado, em parceria com os *Partners of the Americas*⁴², que ofereciam atividades de formação metodológica e de aprimoramento linguístico por meio do programa *Teacher Readiness Improvement (TRIP)* (BELO HORIZONTE, 2019a⁴³). Os professores em formação eram hospedados gratuitamente em casas de família de sócios dos *Partners* e ganhavam uma bolsa de estudos no *Aims College*, em Greeley, no Colorado, segundo informações constantes do mesmo portal da PBH (Belo Horizonte, 2019a):

Esse é o quarto ano consecutivo de intercâmbio com o Colorado, que faz parte do programa *Teacher Readiness Improvement Pedagogy (TRIP)*. Durante um mês, os professores ficam hospedados em casas de família de membros voluntários do *Partners of the Americas*. Lá, os intercambistas recebem alimentação, transporte e curso grátis. As aulas são de segunda a quinta, das 9h às 17h. Às sextas-feiras, os partners, como são conhecidos os voluntários que recebem os intercambistas, promovem passeios culturais a museus, cinemas, concertos ao ar livre, praia, entre outros. Desde a criação, há quatro anos, 13 professores de inglês da Rede Municipal já participaram da iniciativa (BELO HORIZONTE, 2019a).

Em decorrência da pandemia de COVID-19, as viagens internacionais de intercâmbio com os *Partners* estão suspensas desde o ano de 2020.

⁴² O *Partners of the Americas* é uma organização não-governamental com sede em Washington, fundada em 1964 pela *Alliance for Progress* e inspirada nos ideais do ex-presidente Kennedy. A organização tem como princípio o voluntariado e a cooperação entre as Américas. A PBH mantinha convênio com o *Partners* e enviava anualmente de 8 a 9 professores para intercâmbio no *Aims College*, na cidade de Greeley, no Colorado. O intercâmbio está suspenso por tempo indeterminado desde o início da pandemia de COVID-19.

⁴³ “Professores municipais participam de intercâmbio nos Estados Unidos”. 12 jun. 2019a. Disponível em: <<https://prefeitura.pbh.gov.br/noticias/professores-municipais-participam-de-intercambio-nos-estados-unidos>>. Acesso em: 11 jun. 2018.

Segundo a coordenadora do programa, que também é professora de inglês da PBH, “a iniciativa contribui para a melhoria contínua do sistema de ensino do idioma nas escolas municipais” (BELO HORIZONTE, 2019a). Diante disso, aponto que o intercâmbio é compreendido quase como uma prática de “salvação” para o aperfeiçoamento do inglês na RMEBH, uma vez que as páginas de divulgação⁴⁴ das ações do programa acentuam a valorização da mobilidade para o exterior como a principal política de internacionalização da cidade, e tem suas raízes fundamentadas em uma ideologia de conhecimento euro centrado, que associa o aperfeiçoamento do inglês à experiência internacional. A valorização da experiência internacional, a despeito de práticas de “internacionalização em casa”, conforme os apontamentos de Jorge (2018), desqualifica, em certa medida, a própria formação que os professores já acumulam desde o tempo da universidade, assim como a participação que eles já trazem de outros eventos de formação em território nacional, temática que retomarei na seção 1.3.1.4.

Dessarte, a problematização que formulo nesta pesquisa parte de um questionamento a respeito das influências ideológicas que agências de “capacitação” internacionais reproduzem, a exemplo do *British Council* e da Embaixada Americana, que, na prerrogativa de ensino de um idioma, reproduzem também implicitamente uma política de Estado, que contribui para a perpetuação do inglês como língua de dominação intelectual e neoliberal, conforme apontarei na próxima seção, referente ao convênio com o *British Council*.

1.3.1.3.2 *British Council*: imperialismo linguístico e cultural

Após um ano de curso, de julho de 2016 a julho de 2017, 55 professores da PBH, dentre os quais eu também me incluo, foram certificados pelo *British Council* em cerimônia solene na Prefeitura de Belo Horizonte, que contou com a presença do diretor-presidente do BC no Brasil, e da Secretária Municipal de Educação, conforme informações divulgadas na página da PBH⁴⁵ (Belo Horizonte, 2017).

⁴⁴ As páginas de divulgação de intercâmbio de professores de inglês e de cursos de aperfeiçoamento com professores nativos estão disponíveis nos seguintes endereços: <<https://prefeitura.pbh.gov.br/noticias/programa-da-pbh-investe-na-melhoria-do-ingles-dos-alunos-da-rede-municipal>>, <<https://prefeitura.pbh.gov.br/noticias/professores-municipais-sao-graduados-em-programa-de-ingles-0>>, <<https://prefeitura.pbh.gov.br/noticias/professores-municipais-participam-de-intercambio-nos-estados-unidos>>. Acesso em: 24 jan. 2022.

⁴⁵ “Professores municipais são graduados em programa de Inglês”. 03 ago. 2017. Disponível em: <<https://prefeitura.pbh.gov.br/noticias/professores-municipais-sao-graduados-em-programa-de-ingles-0#:~:text=O%20programa%20tem%20diferenciais%20como,a%20import%C3%A2ncia%20do%20aprendizado%20da>>. Acesso em: 11 jun. 2018.

Segundo a coordenadora do “Falando com o Mundo”, que está à frente do programa desde o ano de 2013, em entrevista⁴⁶ concedida à pesquisadora no ano de 2018, a respeito dos moldes em que se estabeleceram a parceria entre o BC e a PBH:

A escolha foi feita pelo antigo Secretário de Relações Internacionais, Rodrigo Perpétuo, e eu entrei em contato com a instituição. O objetivo foi solicitar uma capacitação voltada para os professores de inglês da Rede Municipal de Ensino, onde eles pudessem ter contato com as metodologias mais modernas para ensinar a língua inglesa. Eu fiz uma pesquisa sobre as necessidades dos professores de inglês e alunos do ensino fundamental da PBH e enviei para o *British Council*. Eles já tinham um **modelo de capacitação** para todo o Brasil, mas fizeram algumas modificações para tornarem possível o curso aqui em Belo Horizonte, dentro da realidade das escolas públicas municipais (ENTREVISTA EMAIL, 2018). (meus grifos)

Todavia, compreendo que a escolha do BC para fomentar a “capacitação” de professores na PBH repercute, em certa medida, um projeto “pré-fabricado” que vem sendo aplicado em outros estados do Brasil, e seguem uma lógica de mercado com a divulgação de cursos em plataformas digitais⁴⁷ e o uso de apostilas padronizadas, como o material que acessamos durante o programa de formação em 2017 (que não foi específico para o contexto local, do município de Belo Horizonte, ou segundo as especificidades de nossas regionais de atuação).

No que tange à participação do BC como agência de fomento para cursos de “capacitação” no mundo, Ichijo (2012), professor da Kingston University, no Reino Unido, problematiza a questão, e discute as ações do BC em outras nações no mundo, com enfoque não apenas nas relações culturais, mas sobretudo nas parcerias diplomáticas, apontando sua influência como órgão de abrangência do governo, que implica diretamente na manutenção de uma identidade nacional britânica:

Mais especificamente, [...] a diplomacia cultural, é abordada através da análise dos discursos sobre o britanismo produzidos pelo *British Council*, um organismo que opera à distância do governo, cujas atividades são, no entanto, incorporadas na “diplomacia pública” perseguida pelo governo britânico (Crown Copyright 2003, 2006). O *British Council* define o que faz como “relações culturais”, (British Council 2010, 2011) mas na literatura, é frequentemente rotulado como um ator na diplomacia cultural ou pública (Parsons 1985, Fox 1999) (ICHIJO, 2012, p. 79). (minha tradução⁴⁸).

⁴⁶ A entrevista completa concedida à pesquisadora no dia 03/09/2018 foi respondida por *email* e encontra-se completa no Apêndice 10 desta tese.

⁴⁷ A página oficial de cursos online do BC oferece cursos gratuitos e pagos, e seguem a padronização de uma plataforma digital, a *FutureLearn*. “Conheça os cursos online do British Council”. Disponível em: <<https://www.britishcouncil.org.br/aprenda-ingles/cursos-online>>. Acesso em: 20 jan. 2022.

⁴⁸Do original, “More specifically, [...] cultural diplomacy, is approached by analysing the discourses on Britishness produced by the British Council, a body which operates at the arm’s length from the government, whose activities are nonetheless incorporated in ‘public diplomacy’ pursued by the UK government (Crown Copyright 2003, 2006). The British Council defines what it does as ‘cultural relations’ (British Council 2010, 2011) but in literature, it is often labelled as an actor in cultural or public diplomacy (Parsons 1985, Fox 1999) (ICHIJO, 2012, p. 79).

Portanto, identifico-me com a visão suscitada por Ichijo (2012) sobre a expansão do britanicismo a partir das parcerias que o BC estabelece em diferentes países do mundo, a exemplo do Brasil, envolvendo cidades em desenvolvimento com vistas à internacionalização como Belo Horizonte, evidenciando relações que não se isentam de poder e de uma ideologia de dominação linguística, com dimensões imperialistas.

Ainda segundo os apontamentos de Ichijo (2012), “O Conselho Britânico foi estabelecido em 1934 para fazer a vida e o pensamento das pessoas britânicas mais conhecidas no mundo, e para promover um intercâmbio mútuo de conhecimento e de ideias (ICHIJO⁴⁹, 2012, p. 81-82). Nesse sentido, há implícita nas relações diplomáticas do BC uma espécie de compromisso com a identidade nacional britânica ao longo dos anos, como uma política de sustentação de um imperialismo linguístico e cultural. De acordo com o Convênio de Cooperação firmado entre o Município de Belo Horizonte e o *British Council*, no âmbito das ações do IYE, disponível no portal da PBH como parte das informações constantes de acordos de cooperação do governo municipal (Belo Horizonte, 2016a⁵⁰),

[...] a cooperação abrangerá também o apoio metodológico para esses professores em sala de aula, através da **formulação de Planos de Aula** para as classes de inglês ministradas aos alunos do Fundamental II da Rede Municipal de Ensino (BELO HORIZONTE, 2016a, p. 1). (meus grifos)

Dessa forma, o termo de cooperação entre as partes previa inclusive “a formulação de planos de aula” em consonância com os princípios metodológicos que o BC apresentava.

Como participante da formação do BC de 2016 a 2017, descrevo brevemente o momento em que eu aceitei ter uma professora visitante para assistir à minha aula, no ano de 2017⁵¹, como parte da certificação sugerida para a conclusão do curso. No que tange à metodologia apreendida no curso, utilizei apenas os critérios sugeridos pelo “tutor⁵²” do nosso núcleo de formação em Venda Nova, a respeito de como estruturar um plano de aula para uma avaliação externa (seja em um concurso público ou para visitas de supervisão, como era a situação em questão).

⁴⁹ Do original, “The British Council was established in 1934 to ‘make the life and thought of the British peoples more widely known; and to promote a mutual interchange of knowledge and ideas’” (ICHIJO, 2012, p. 81-82).

⁵⁰ “Convênio de Cooperação que entre si celebram o Município de Belo Horizonte e a Associação Conselho Britânico”. 23 jun. de 2016a. Disponível em: <<https://prefeitura.pbh.gov.br/sites/default/files/estrutura-de-governo/desenvolvimento/British%20Council%20-%20Conv%C3%AAAnio%20-%20001.046.771.16.47.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2022.

⁵¹ O plano de aula completo apresentado à professora visitante na ocasião está disponível nas Notas de Campo (Apêndice 11) desta tese.

⁵² A terminologia “tutor” foi o nome empregado pelo BC nas ações de divulgação do curso pela PBH, apesar de eu particularmente preferir o uso do termo “professor”, uma vez que esta era a qualificação do docente que estava à frente do nosso núcleo de Venda Nova, que era graduado em Letras e em Pedagogia.

Em relação à visita da professora à minha escola, que ocorreu no dia 17/04/2017, fiquei muito à vontade quando descobri que eu já a conhecia desde que tivemos a oportunidade de participarmos juntas de um seminário da *Oxford Teacher's Academy* (OTA), em julho de 2016, ocasião em que ela já me pareceu muito simpática e receptiva ao uso de novos desafios metodológicos. Entretanto, a mesma sensação não foi um consenso em nosso núcleo de formação do BC. Dentre os 10 professores integrantes do núcleo de Venda Nova⁵³, 2 professores relataram durante as reuniões de discussão do grupo não se sentirem confortáveis com a visita de um professor externo, que não possuía a vivência do cotidiano de uma escola pública, e que trazia essencialmente a “bagagem” de curso de idiomas. As visitas não eram obrigatórias para a certificação, apesar de serem bastante recomendadas. Diante disso, 8 professores concordaram em receberem as visitas, e, dentre esses, 7 consideraram a experiência como positiva. Contudo, uma professora relatou uma situação constrangedora que ela vivenciou em sua sala de aula do 6º ano, em decorrência da indisciplina de seus alunos, que no dia específico da visita apresentaram um comportamento diferente e até pior do que o usual, ao que ela considerou como um estranhamento diante da presença de um visitante externo.

A coordenadora do IYE, na página de divulgação da cerimônia de conclusão do curso, no ano de 2017⁵⁴ (Belo Horizonte, 2017b), compartilhou a sua visão de sucesso a respeito do curso e metodologia empregados:

Todo o conteúdo foi transmitido em inglês, com o objetivo não só de aprimorar a fluência no idioma, mas também de **assegurar a aplicação, em sala de aula, da nova metodologia ensinada durante o curso**. Para isso, além das orientações dos tutores nas classes presenciais, **os professores receberam planos de aula completos, incluindo ideias criativas para praticar com os alunos. Para atestar o aprendizado e sua utilização efetiva nas escolas, tutores diferentes dos que ministraram o curso foram assistir algumas aulas. “Os resultados foram excelentes”** [...] “Merecem cumprimentos todos os professores participantes e também os quatro tutores da parte presencial, [...] (BELO HORIZONTE, 2017b). (meus grifos)

Destaco, mais uma vez, a ênfase extremada na qualificação da certificação internacional, em contraste com a prática e vivência diária do próprio professor referência, que receberia um plano completo de aula para apenas aplicar em sua sala de aula (o que, na prática, não ocorreu, cada professor foi incentivado a criar seus próprios projetos e planos de aula).

⁵³ Os relatos da minha experiência pessoal no Núcleo de Venda Nova não se encontram documentados como dados da pesquisa, uma vez que os encontros não foram gravados e o estudo de caso em questão abrange professores de inglês não apenas do núcleo de Venda Nova, mas de todas as 9 regionais que compõem a RMEBH. Entretanto, como professora participante do curso do BC durante 1 ano, apresento apenas algumas percepções que fizeram parte da minha vivência e experiência no núcleo de Venda Nova.

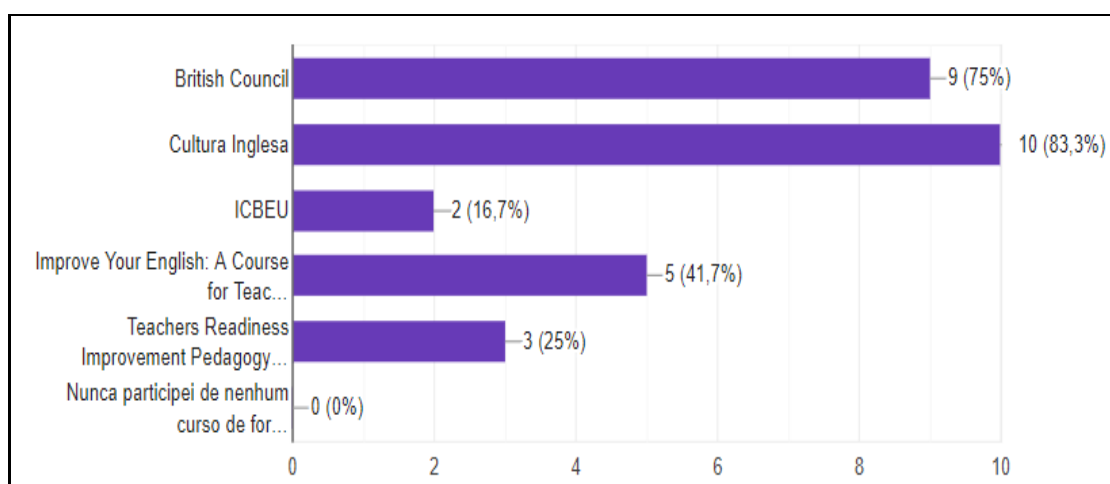
⁵⁴ Disponível em: <<https://prefeitura.pbh.gov.br/noticias/professores-municipais-sao-graduados-em-programa-de-ingles-0>>. 03 de ago. 2017b. Acesso em: 25 jan. 2022.

A próxima seção descreve a atuação da Cultura Inglesa, outra agência parceira da PBH nos cursos de aperfeiçoamento linguístico e metodológico, a partir do ano de 2015, até o ano de 2020.

1.3.1.3.3 Cultura Inglesa e certificações internacionais

A participação da Cultura Inglesa nos cursos de formação continuada da PBH iniciou-se no ano de 2015, por meio de uma parceria que previa a oferta de até 40 bolsas integrais de aprimoramento linguístico a professores de inglês do quadro efetivo da RMEBH, matriculados em cursos variados, a maioria deles preparatórios para os certificados de proficiência em língua inglesa da Universidade de Cambridge⁵⁵, na Inglaterra. Durante o início do período de pandemia, no início de 2020, em decorrência também de uma diminuição considerável de matrículas em cursos de idiomas, a Cultura Inglesa passou a oferecer bolsa parcial de 50%, e também a incluir professores de outras áreas, não apenas de inglês, como beneficiários de seus cursos. Segundo os últimos dados divulgados pela PBH (Cidades Inovadoras, 2018), 182 professores já participaram de alguma formação envolvendo os cursos promovidos pela Cultura Inglesa até o ano de 2017 (CIUDADES INOVADORAS, 2018). Dentre os 12 professores que integram essa pesquisa, 10 já participaram, em momentos distintos, dos cursos de formação promovidos pela Cultura Inglesa. O Gráfico 1 descreve a participação desses professores nos programas que integram o IYE:

Gráfico 1 – *Participação nos programas do IYE*



Fonte: Dados da pesquisa

⁵⁵ Além da minha participação durante o ano de 2017 no curso oferecido pelo BC, fui também aluna bolsista da Cultura Inglesa, na parceria firmada com a PBH, durante os anos de 2014 a 2019, cursando o preparatório para os exames de Cambridge, o *First Certificate of English* (FCE) e o *Certificate in Advanced English* (CAE).

Podemos observar pelo gráfico acima que a Cultura Inglesa apresenta o maior percentual de participação dos professores, com 83,3%. Na sequência, o *Improve Your English, a Course for Teacher's Development*, um curso ministrado durante a pandemia de COVID-19 na modalidade online, envolvendo a metodologia do PBL, representa 41,7% de adesão. O programa *TRIP*, que oferece a viagem de intercâmbio para o Colorado por meio da ONG *Partners of the Americas*, totaliza 25%. Por último, a formação oferecida pelo ICBEU, com 16,7% (que, dentre os programas descritos, foi o pioneiro, sendo portanto o mais antigo) é a que apresenta o menor índice de matrícula entre os professores participantes deste estudo de caso.

A seleção dos professores interessados em participar dos cursos da Cultura Inglesa, conforme detalhamentos firmados no “Convênio de Cooperação”⁵⁶ que entre si estabeleceram o município de Belo Horizonte e a Cultura Inglesa (Belo Horizonte, 2019c) iniciava-se após inscrição prévia na DRI, em conformidade com as determinações do IYE, principalmente relacionadas ao número de vagas, que inicialmente eram 40 e posteriormente foram limitadas a 30, a contrapartida de não desistência e de comprometimento com a assiduidade e o desempenho satisfatório no curso. Os professores interessados em participarem dos cursos ofertados pela Cultura Inglesa eram então encaminhados para a sede da instituição na regional Centro-Sul, onde, após realizarem um teste de proficiência escrito e uma entrevista oral com o Gerente de Departamento Corporativo da entidade, estavam aptos para realizarem matrículas em cursos variados, conforme a disponibilidade de vagas na regional de preferência de cada um. Os custos com o material e a taxa de inscrição para a realização dos exames de proficiência de Cambridge eram custeados pelos próprios professores participantes das formações. No caso de desistência do curso, os professores perdiam automaticamente as bolsas e eram realocados para o fim da lista de espera (caso manifestassem interesse posterior em retornar a frequentar os cursos).

Segundo os termos constantes da Justificativa do Termo de Cooperação entre a Cultura Inglesa e a Prefeitura de Belo Horizonte, o projeto de internacionalização da cidade originou-se principalmente em decorrência dos resultados propositivos advindos com a “Copa das Confederações”, em 2013, a “Copa do Mundo de 2014” e os “Jogos Olímpicos de 2016”, “destacando-se também a presença das delegações Olímpicas e Paralímpicas do Reino Unido

⁵⁶“Convênio de Cooperação que entre si celebram o município de Belo Horizonte e a Cultura Inglesa MG LTDA. para ações voltadas para o programa *Improve Your English*. 28 ago. 2019c. Para visualização dos detalhamentos do Convênio, vide seção 4.1 “Metodologia” e 5 “Compromisso dos Partícipes”. Disponível em: <<https://prefeitura.pbh.gov.br/transparencia/convenios/termos-de-convenios/desenvolvimento-economico-anteriores>>. Acesso em: 24 jan. 2022.

desde 2014 no município” (BELO HORIZONTE⁵⁷, 2019c). Ainda conforme descrição constante da Justificativa do termo de cooperação, e considerando

Que o MUNICÍPIO tem grande interesse em promover oportunidades para conhecimento teórico e prático em prol do desenvolvimento do ensino de inglês, **por meio de capacitações para professores e alunos da Rede Municipal de Ensino**, bem como criar oportunidades para estes professores e alunos concernentes com os objetivos do programa *Improve Your English* [...] Concluem O MUNICÍPIO, por intermédio da Secretaria Municipal Adjunta de Relações Internacionais e da Secretaria Municipal de Educação, e a CULTURA INGLESA **ser de grande importância que ambos conjuguem esforços visando à renovação do convênio de cooperação mútua já existente entre as partes** (BELO HORIZONTE, 2019c, p. 6).
(meus grifos)

Portanto, a renovação dos termos do convênio para os 3 anos subsequentes, até o ano de 2019, foi referendada pela “importância” de conjugação de esforços de ambas as partes, no sentido de garantir “capacitações” não somente para professores, mas também para alunos da RMEBH.

No que concerne à participação de alunos no convênio entre a PBH e a Cultura Inglesa, não há informação consistente que permita mensurar, precisamente, quantos alunos foram beneficiários como bolsistas do curso. Entretanto, nos dados que constam do relatório divulgado pela PBH ao portal *Ciudades Inovadoras* (2018) consta um total de 75 alunos “capacitados” nos programas de formação do IYE (CIUDADES INOVADORAS, 2018).

Segundo rege a Cláusula 5ª do 1º termo aditivo do Convênio de Cooperação entre a PBH e a Cultura Inglesa, o instrumento não previa “a transferência ou repasse de recursos financeiros entre os partícipes” (BELO HORIZONTE, 2019c, p. 3). Entretanto, pessoalmente como professora bolsista da Cultura Inglesa entre os anos de 2014 a 2019, havia constantemente uma cobrança em relação à nossa participação nos eventos da entidade, que comumente ocorriam à noite no prédio da SMED, localizado na regional Centro-Sul, (o que nem sempre era viável em termos de deslocamento e disponibilidade de horário para os professores que atuavam em 2 turnos ou em outras regionais, como no meu caso). Conforme mencionamos no termo de cooperação entre as partes, a contrapartida da PBH diante da oferta de bolsas integrais pela Cultura Inglesa não era formalizada, não havia nenhum tipo de favorecimento publicitário ou de qualquer fim comercial, contudo, os professores eram constantemente pressionados a participarem de quaisquer encontros promovidos pela instituição.

A próxima seção aborda a parceria da Embaixada Americana, por meio do escritório do programa *RELO* Brasil, e a inserção da metodologia do *Project Based Learning* (PBL) nos

⁵⁷ Disponível em <<https://prefeitura.pbh.gov.br/transparencia/convenios/termos-de-convenios/desenvolvimento-economico-anteriores>>. Acesso em: 24 jan. 2022.

cursos de formação da PBH, firmados a partir de 2020, e que coincidiram também com as formações na modalidade à distância, em decorrência da pandemia de COVID-19.

1.3.1.3.4 Embaixada Americana, *RELO* Brasil e PBL

Durante o período mais crítico da pandemia de COVID-19, também foram propostas ações do programa “Falando com o Mundo” e do “Núcleo de línguas” da SMED aos professores da PBH de forma remota, como as formações coordenadas pelo escritório do *RELO* Brasil, promovidas em conjunto com a Embaixada Americana, ministradas pela professora estadunidense Cara Hoppe, visando o desenvolvimento do inglês por meio de projetos, o PBL.

O primeiro módulo do curso foi ministrado pela professora de março a junho de 2020, em formato *online*. O curso ocorreu em 2 turmas distintas, no período matutino e vespertino, com o objetivo de alcançar professores que atuavam em diferentes turnos, durante o período mais crítico da pandemia, em que atividades assíncronas eram propostas aos estudantes da RMEBH. Os cursos ministrados aos professores como parte das ações do “Falando com o Mundo” foram do PBL, “Inglês por meio de Projetos”, e o *Improve Your English*, com foco nas habilidades de comunicação oral, de *Listening* e *Speaking*. Além do PBL, o “Falando com o Mundo” também ofertou o curso de “Formação e Elaboração de Material Didático”, com enfoque também na elaboração de projetos, durante o mesmo período de 3 meses, em outro horário, sendo este último ministrado por um professor do quadro efetivo da RMEBH, que também era coordenador do Núcleo de Línguas da PBH.

O curso do PBL ministrado pela professora Cara Hoppe foi originalmente planejado por meio da parceria da PBH com a Embaixada Americana, visando um período de 9 meses, com início em março de 2020 e término em dezembro do mesmo ano. Entretanto, com o início da pandemia de COVID-19 o curso presencial foi cancelado pela Embaixada Americana, e a professora precisou retornar aos Estados Unidos. Contudo, por iniciativa própria ela decidiu manter o projeto de ministrar o curso do PBL e de conversação (com enfoque nas habilidades de *Listening* e *Speaking*) aos professores da PBH de forma voluntária, o que demandou uma reorganização do curso para um período mais curto, de 10 semanas, com periodicidade semanal.

O segundo módulo do curso foi ofertado apenas no ano de 2022, após o término do período mais crítico da pandemia de COVID-19, também em formato *online* (de março a junho de 2022), desta vez oficialmente vinculado à Embaixada Americana. O curso intitulado *In-Service Teacher Workshop in Belo Horizonte - Phase 2*, foi divulgado por *email* aos professores

da PBH como parte do Programa *RELO* da Embaixada Americana, com o objetivo principal “de introduzir a metodologia PBL no ensino da língua inglesa” (Email, 07 de março, 2022).

A aprendizagem baseada em projetos surgiu no Canadá na década de 1960, e a partir do ano de 2020, em conjunto com as formações da Embaixada Americana e do programa TRIP, que fomenta o intercâmbio de professores da PBH no Colorado, em parceria com os *Partners of the Americas*, fundamentou-se como a principal proposta metodológica para o ensino de LI na RMEBH. No entanto, questiono a visibilidade que metodologias “importadas” internacionalmente alcançam em programas de formação continuada como o IYE, atual “Falando com o Mundo, em contrapartida a uma ausência de protagonismo de projetos oriundos de universidades brasileiras que conduzem pesquisas na área da Educação, principalmente no tocante à sua expressividade e representatividade nas políticas públicas que fundamentam o ensino de LI em território nacional. Além disso, ressalto uma ideologia subjacente de valorização de cursos promovidos por organismos internacionais e do inglês falado por nativos, o que será aprofundado na seção 4.7, que aborda a “falácia do falante nativo” (Canagarajah, 1999), e o “mito do inglês como língua internacional” (Pennycook, 2007), e suas implicações no ensino de LI na PBH.

1.3.1.4 “Falando com o Mundo” e a internacionalização de Belo Horizonte

O Programa “Falando com o Mundo”, regulamentado por meio do Decreto nº 17.264, de 24 de janeiro de 2020, em substituição ao anterior *Improve Your English*, é um programa da DRI, que conta com a parceria do CLIC e do Núcleo de Línguas, ambos sediados na SMED, com ações voltadas para a formação continuada e a oferta de intercâmbio prioritariamente a professores de inglês da RMEBH, podendo contemplar também professores de outras áreas e os demais membros da comunidade escolar. De acordo com informações divulgadas na página oficial do programa (BELO HORIZONTE, 2021a)⁵⁸, o “Falando com o Mundo” investe também em parcerias com fundações e agências privadas na formação de professores, e baseia-se em 3 eixos fundamentais, que, a exemplo do IYE envolvem:

- 1) Sensibilização: conscientização da importância do aprendizado de línguas estrangeiras, por meio de oficinas, seminários, palestras, entre outros;
- 2) Capacitações: fornecimento de bolsas de estudo parciais ou integrais, materiais didáticos, workshops, treinamentos, capacitações, entre outros;

⁵⁸ Disponível em: <<https://prefeitura.pbh.gov.br/desenvolvimento/falando-com-mundo>>. Acesso em: 15 ago. 2021a.

3) Intercâmbios: oferta de passagem aérea, pagamento de taxa de visto ou passaporte, hospedagem, alimentação, traslado, transporte e outros (BELO HORIZONTE, 2021a).

De forma semelhante, dentre os dados mais atualizados apresentados pelo programa na mesma página da PBH (BELO HORIZONTE, 2021a), aparecem os seguintes resultados:

- **Capacitações** de mais de 200 professores da Rede Municipal de Educação;
- **Capacitações** de alunos do Ensino Fundamental em inglês;
- **Capacitações** de alunos do Ensino Fundamental em Mandarim e Cultura Chinesa;
- Mais de 50 escolas municipais visitadas por **voluntários internacionais**, em atividades de sensibilização sobre importância do aprendizado de línguas estrangeiras, impactando mais de 60 mil estudantes;
- Mais de 50 professores participaram de **intercâmbios nos Estados Unidos** (BELO HORIZONTE, 2021a) (meus grifos).

Observe que dentre as parcerias que o programa já firmou desde a sua fundação, em 2008, até o ano de 2021, figuram agências de fomento internacionais como a Aliança Francesa, o *British Council*, a Cultura Inglesa, a Embaixada dos Estados Unidos, o ICBEU, o Instituto Confúcio, os *Partners of the Americas*, o EDUCONLE e o Programa *Fulbright*, conforme especificações atualizadas no site da PBH em 2021 (BELO HORIZONTE, 2021a).

Portanto, em consonância com as políticas de internacionalização da cidade, questiono, na citação dos dados acima, a prevalência de parcerias com 7 organizações internacionais, em contraste com apenas 2 programas que atuam dentro da universidade pública, neste caso, a UFMG (que envolve a parceria com o EDUCONLE e com o Instituto Confúcio, no que se refere ao estímulo dos estudantes à aprendizagem do mandarim).

Todavia, Jorge (2018) ressalta que a internacionalização não deve ser reduzida simplesmente à questão da mobilidade para o exterior, referindo-se às IES, que constituem o ponto de partida para a sua argumentação: “Além da mobilidade de pesquisadores e estudantes, uma gama variada de ações podem ser constituintes da internacionalização da educação” (JORGE, 2018, p. 40). Compreendo que a mesma analogia pode ser feita em relação às políticas públicas que fomentam o ensino de inglês na proposta de internacionalização da cidade, e, mais uma vez, compartilho a visão apresentada por Jorge (2018) a respeito da “internacionalização em casa” transformar-se em uma possibilidade viável que “pode certamente ser um poderoso caminho para a educação para a cidadania global” (p. 41):

A Internacionalização em Casa pode certamente ser um poderoso caminho para a educação para a cidadania global. **A dimensão intercultural que marca ações dentro do próprio campus, sem exigir mobilidade física, é fator chave para se abrir espaços para falar da alteridade, das complexas relações globais e questões que aproximam o local do global, ao mesmo tempo que permitem um distanciamento crítico sobre interdependência de fenômenos que afetam as sociedades contemporâneas** (JORGE, 2018, P. 41). (meus grifos)

Desta forma, entendo que é possível estabelecer práticas associadas à Internacionalização em Casa (IeC) também na Educação Básica e na EC, segundo pressupostos apontados por Jorge (2018), e nesse sentido contribuir também para a descolonização de práticas que comumente são associadas ou estritamente relacionadas à mobilidade para o exterior. Para um maior aprofundamento nas questões relacionadas à IeC, vide Capítulo 4, seção 4.1, que trata do pensamento decolonial como alternativa possível às ideologias dominantes.

1.4 Justificativa da pesquisa

Como professora de inglês em exercício há 21 anos na Educação Básica e na PBH há 14 anos, tenho vivenciado, ao longo da minha prática, momentos de isolamento profissional (atualmente sou a única professora habilitada de inglês atuando nas séries finais do Ensino Fundamental em minha escola), e não foram raras as ocasiões em que minha ação foi direcionada por minha intuição, sem ter a oportunidade de refletir criticamente sobre as metodologias e por que não dizer ideologias que direcionavam meu trabalho.

A primeira oportunidade real para discutir abertamente e sem receios questões relacionadas à minha prática docente ocorreu na formação oferecida pelo BC, durante os anos de 2016 e 2017. Como a PBH até então oferecia formações apenas no contra turno de trabalho, raramente eu conseguia conciliar meus horários com os cursos do IYE, que nessa época já iniciava suas parcerias com o ICBEU e a UFMG, por meio também do EDUCONLE. No meu caso, a oportunidade de participar de uma formação continuada em parceria com o BC tornou-se finalmente viável após conseguir a minha liberação às sextas-feiras, no meu próprio turno de trabalho, e da proximidade da minha regional, a Norte, com o núcleo de Venda Nova, o que foi um facilitador para eu não atravessar a cidade e me deslocar até à SMED, localizada na regional Centro-Sul, onde normalmente ocorriam os cursos de EC da PBH.

O curso oferecido pelo BC⁵⁹ pautava-se na Abordagem Comunicativa (AC), com enfoque não apenas linguístico, mas também metodológico no que se refere à prática do ensino

⁵⁹ Os relatos da minha participação enquanto aluna da formação oferecida pela PBH em parceria com o *British Council* baseiam-se na minha observação pessoal, assim também como as percepções de meus colegas a respeito do curso e do contexto de trabalho do professor formador resultam de conversas em encontros casuais na hora do lanche e de dúvidas que compartilhamos nos momentos dos exercícios *online*, das discussões informais. Conforme especificado no Capítulo 2, que apresenta a minha proposta metodológica para o estudo de caso que apresento nesta tese, os relatos e as percepções também da professora pesquisadora estão presentes nesta investigação, uma vez que múltiplas vertentes e variáveis são utilizadas para referendar os dados. Entretanto, as minhas percepções pessoais a respeito de meus colegas partem de uma base interpretativa, e não pretendem alcançar resultados conclusivos e absolutos neste estudo de caso.

de LI. Entretanto, o material fornecido pelo BC para os encontros de formação eram apostilas elaboradas para contextos globais de ensino, assim como os exercícios de aperfeiçoamento linguístico disponíveis em suas plataformas digitais. A ausência de uma adaptação do material para um contexto local de ensino, aliada à realidade das escolas públicas municipais da regional Venda Nova foi uma das primeiras questões suscitadas na roda de conversa que abria os trabalhos do nosso núcleo. Por conseguinte, o papel do professor formador também de nosso núcleo consolidou-se como decisivo para que nos sentíssemos à vontade para expressar nossos sentimentos, indagações e questionamentos, como se estivéssemos numa espécie de sessão de terapia docente em grupo.

Ao constatarmos que o professor formador não era um funcionário público do quadro efetivo ou comissionado da PBH, aliado ao fato de não ser também um membro oficial do BC, nos sentimos com maior confiança para expressarmos nossas opiniões e críticas abertamente, sabendo que não haveria um alinhamento de ideias e princípios por parte desse profissional em relação às políticas públicas para o ensino de LI na RMEBH. Durante as nossas discussões apontávamos que as políticas públicas viabilizadas pela PBH para o ensino de inglês nos pareciam por vezes contraditórias, principalmente porque falava-se na internacionalização de Belo Horizonte, mas não havia (e ainda não há) uma padronização em relação à carga horária mínima de duas aulas semanais para o ensino de LI em todas as escolas da RMEBH, nem mesmo dentre as que pertenciam ao nosso núcleo de Venda Nova.

Não obstante a vasta experiência do professor formador em escolas de Educação Básica da rede privada e em cursos de idiomas, bem como a sua atuação como examinador de Cambridge, sentíamos ainda certo distanciamento em relação ao nosso contexto de professores de inglês da RMEBH. O nosso lócus de enunciação partia da nossa vivência enquanto professores de LI de escolas públicas, e em alguns momentos ele nos parecia uma espécie de *outsider*, em um contexto idealmente propício para o ensino de uma LE que contava com o apoio de professores bilíngues também de outras disciplinas, e uma estrutura física e tecnológica de ponta para a aprendizagem de um idioma.

Outras questões propostas durante o curso, principalmente relacionadas ao material didático padronizado oferecido pelo BC conflitavam com nosso contexto local, e contrastavam com as particularidades dos nossos estudantes, da nossa formação enquanto educadores. Durante o período de um ano em que participei da formação continuada do BC no nosso núcleo de Venda Nova dúvidas e questionamentos começaram a me intrigar. Posteriormente, quando retornei à universidade nos meus estudos de doutoramento, algumas das minhas inquietações encontraram respaldo no conceito de “glocal” em Canagarajah (2005), na crítica à

hierarquização e obediência epistemológicas apontadas por Mignolo (2008), e no questionamento da colonialidade do poder e do saber em Quijano (2005), em diálogo com uma perspectiva de pensamento de(colonial), partindo de uma matriz de conhecimento científico representativo da América Latina e das Epistemologias do Sul (Sousa Santos, 2007).

Dessarte, proponho uma problematização e um questionamento das ideologias dominantes nos cursos de formação continuada para professores de inglês da PBH, que, conveniadas a fundações privadas internacionais tendem a reproduzir um modelo euro centrado de colonialidade não apenas do poder, mas também do ser e do saber.

1.5 Objetivo Geral

O objetivo geral desta pesquisa é propor um questionamento da atuação de fundações e agências internacionais nos programas de formação continuada para professores de LI da PBH, contribuindo para que aspectos dos Letramentos Críticos e dos Novos Letramentos sejam considerados como elementos estruturantes de práticas pedagógicas futuras, que associem o ensino de inglês à construção da cidadania e da justiça social.

1.5.1 Objetivos Específicos

- Problematizar a influência das agências e fundações privadas na formação de professores da PBH, a partir do questionamento do pensamento colonial eurocêntrico e suas ideologias dominantes;
- Contribuir para uma reflexão crítica sobre a proposta de educação continuada para professores de LI na PBH, propondo a inserção dos Letramentos Críticos e dos Multiletramentos como integrantes do currículo de LI, considerando-se a dimensão social e multimodal da língua;
- Problematizar a menor atuação da universidade pública na oferta de cursos de formação continuada para professores de LI da PBH, em contraposição à inserção da iniciativa privada e a mercantilização da educação, que deve ser prioritariamente ofertada pelo poder público.

1.6 Perguntas da pesquisa

A partir da exposição dos objetivos específicos listados acima, defino as principais perguntas que direcionam este trabalho de investigação, às quais pretendo retomar e debater ao longo desta pesquisa:

1. Como contribuir para uma proposta de EC que inclua em seu programa pressupostos dos Letramentos Críticos e dos Multiletramentos, englobando no currículo a dimensão social e multimodal como parte estruturantes do currículo de LI?
2. Que influências as agências e fundações privadas exercem ideologicamente na formação de professores da PBH, considerando-se o pensamento colonial eurocêntrico e suas relações implícitas de poder?
3. Quais as possíveis limitações, potencialidades e responsabilidades da universidade pública nos cursos de formação continuada ofertado para professores de inglês?

1.7 Organização da tese

A presente tese foi estruturada numa divisão de 5 capítulos, sendo que no Capítulo 1 apresento um panorama aprofundado e detalhado dos caminhos que eu percorri e que me conduziram a pesquisar os LCs e os NLs sob uma perspectiva decolonial, partindo do pressuposto de que é necessário repensar e reconstruir a lógica de pensamento euro centrado no qual firmamos a base de nosso conhecimento ocidental. Por conseguinte, apresento a formulação do problema que envolve os cursos de formação continuada para professores de inglês da PBH, abordando também um breve histórico desses programas no Brasil, especificamente o EDUCONLE, da UFMG, com enfoque reflexivo, e o Projeto Nacional, que não é um programa apenas de EC, mas que insere-se como um referencial para ações de criticidade de professores de inglês no circuito nacional. Também no Capítulo 1 apresento uma descrição detalhada das principais parcerias que o programa IYE, atual “Falando com o Mundo” já estabeleceu, desde o seu início, no ano de 2008, até 2020, passando pelo ICBEU, *British Council*, Cultura Inglesa e a Embaixada Americana. No Capítulo 2 apresento as considerações metodológicas da minha pesquisa, que se caracteriza como um estudo de caso de cunho qualitativo, cujos participantes são 12 professores de inglês em exercício na RMEBH, e que já se matricularam, em algum momento, nos cursos de formação continuada oferecidos pela PBH, em parceria com os organismos internacionais supra citados. O Capítulo 3 representa uma

espécie de hiato nesta tese, no sentido de inserir um contexto particularmente específico que estamos vivenciando desde que iniciou-se a pandemia do novo Coronavírus, a partir de março de 2020, impactando diversos setores da sociedade civil, inclusive a educação, que constitui o nosso ponto de partida e de chegada nesta pesquisa. O Capítulo 4 aprofunda-se em algumas teorias que embasam esta tese e estabelece uma interlocução com os dados gerados nesta pesquisa. Nesse sentido, optei por apresentar os dados de forma concomitante com os principais fundamentos teóricos que sustentam o estudo de caso em questão, numa tentativa de aproximação entre teoria e prática. No entanto, apresento alguns dados preliminares desde o Capítulo 1, uma vez que optei por inserir as agências de capacitação já neste Capítulo, e estabelecer algumas discussões que sustentarão a argumentação crítico-reflexiva ao longo da tese. Finalmente, no Capítulo 5, teço as minhas Considerações Finais, seguidas das referências, anexos e os apêndices que compuseram este trabalho de investigação.

2. CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Todo ato de pesquisa é um ato político

Rubem Alves, 1984, p. 73

2.1 A pesquisa qualitativa na Linguística Aplicada Crítica

A pesquisa que conduzo nesta tese⁶⁰ refere-se a um estudo de caso de cunho qualitativo, uma vez que a natureza de investigação deste trabalho, como apontam as pesquisadoras Lüdke e André (1986), aproxima-se mais de uma análise qualitativa e interpretativa do que quantitativa de seu objeto de estudo. Da mesma forma que algumas pesquisas na área de Educação, este estudo não segue o rigor metodológico positivista das denominadas ciências puras ou ciências duras. A pesquisa em questão não se restringe à Linguística Geral, pura, conceitual, com bases sólidas e enraizadas naquilo que já sabemos ou no que já somos (ao contrário, estamos mais interessados em apontar para o que ainda podemos conhecer a respeito de nós mesmos e da nossa pesquisa e no que podemos vir a ser no futuro). Nesse sentido, a área de concentração a qual essa pesquisa se vincula é a Linguística Aplicada, ou seja, não abordaremos aspectos conceituais da Linguística Geral, uma vez que, enquanto pesquisadora e educadora, me interessam mais as questões sociais e políticas da educação.

Dessarte, esta tese pretende ser também um instrumento de pesquisa relevante para os estudos da Linguística Aplicada Crítica (LAC), no sentido apontado por Pennycook (2020) quando ele propõe mais do que “uma nova forma de conhecimento interdisciplinar”, mas sobretudo, uma proposta de investigação que se aproxima mais de uma anti-disciplina ou transgressão (p. 66). Portanto, um caráter problematizador, questionador e desafiador será o fio condutor deste trabalho de investigação, que se desobriga de apresentar resultados conclusivos e absolutos sobre os dados gerados.

Segundo Bogdan e Biklen (2007), há cinco características fundamentais que comumente identificam a pesquisa qualitativa. Entretanto, os pesquisadores ressaltam que esses elementos não necessariamente estarão presentes em toda investigação de natureza qualitativa. São eles:

⁶⁰ Por se tratar de pesquisa envolvendo seres humanos, o projeto original foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), cujo título original foi “*Improve Your English: uma abordagem crítico-reflexiva dos programas de formação continuada da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte*”, sob a orientação da Profa. Dr^a. Míriam Lúcia dos Santos Jorge, que foi aprovado em 24 de julho de 2020, sob o número CAAE: 28908719.2.0000.5149.

1) Abordagem Naturalista – o termo naturalista originalmente refere-se a pesquisas de abordagem ecológica provenientes das Ciências Biológicas. No que concerne à pesquisa em Educação, segundo Bogdan e Biklen (2007), os pesquisadores optam por passar um tempo considerável nas escolas, conhecendo as famílias e seus entornos a fim de uma melhor compreensão de todo o ambiente escolar. Em alguns casos, o pesquisador prefere a gravação da cena em questão para que todo o contexto seja retratado e não lhe escape nenhum detalhe; entretanto, independentemente da forma como é conduzida, *in loco*, com ou sem gravação

[...] na pesquisa qualitativa os pesquisadores partem do pressuposto de que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto no qual ele ocorre, portanto, na medida do possível, eles preferem ir até o local onde ocorre a investigação⁶¹ (BOGDAN; BIKLEN, 2007, p. 5).

2) Informação descritiva – Segundo Bogdan e Biklen (2007), a pesquisa qualitativa é descritiva, rica em detalhes, priorizando-se mais as palavras e figuras do que os números; durante a análise dos dados há uma preocupação em retratá-los da forma como foram gravados ou transcritos. Na pesquisa qualitativa todos os dados gerados são considerados como informação em potencial para o pesquisador, nada deve ser totalmente descartado e poderá ser usado no futuro para desvendar um problema ou para melhor compreensão de um fenômeno estudado;

3) Relevância do processo – Na pesquisa qualitativa, conforme sustentam esses autores, o processo é parte relevante a ser considerada, portanto o foco não está apenas nos resultados ou no produto da pesquisa. Perguntas comuns a uma pesquisa de abordagem qualitativa incluem questões que envolvem a forma como as pessoas negociam o significado, como determinados termos e rótulos são aplicados, como visões particulares passam a fazer parte do senso comum;

4) Indução – Na abordagem qualitativa, para Bogdan e Biklen (2007), os pesquisadores tendem a analisar os dados intuitivamente, portanto eles não são usados como evidência para aprovar ou desaprovar uma hipótese construída previamente ao estudo. Na pesquisa qualitativa “as abstrações feitas são construídas como particularidades que vão sendo combinadas a medida que elas são agrupadas (BOGDAN; BIKLEN, 2007, p. 6)⁶²”;

5) Significado – O significado é parte essencial da pesquisa qualitativa; pesquisadores que usam essa abordagem estão interessados em descobrir quais são as perspectivas que envolvem o pensamento dos participantes.

⁶¹ Tradução livre de “[...] qualitative researchers assume that human behavior is significantly influenced by the setting in which it occurs, and whenever possible, they go to that location” (BOGDAN; BIKLEN, 2007, p. 5).

⁶² Tradução livre de “[...] the abstractions are built as the particulars that have been gathered are grouped together” (BOGDAN; BIKLEN, 2007, p. 6).

Em vista de tais características, esta pesquisa também se apresenta como uma investigação qualitativa, segundo os princípios apontados por Bogdan e Biklen (2007), principalmente em relação à relevância do contexto de atuação dos professores participantes no direcionamento dos rumos da pesquisa (que neste caso foi atravessado por uma circunstância adversa provocada pela pandemia de COVID-19), o que ocasionou também novos questionamentos e rumos para a pesquisa, conforme menciono no Capítulo 3.

Esta pesquisa também se caracteriza por uma descrição detalhada dos relatos dos professores, evidenciada principalmente por meio das respostas dissertativas dos questionários aplicados e das narrativas em áudio. Os excertos incluídos na pesquisa foram determinantes e geradores de discussão e de criticidade; nesse sentido, optei por apresentá-los integralmente, não selecionando apenas trechos das falas dos participantes que dialogavam com as questões propostas. Da mesma forma, a relevância do processo e não simplesmente um enfoque nos resultados constituiu-se como fator predominante na análise dos dados gerados, realizada de forma intuitiva e interpretativa, em consonância com a minha própria percepção enquanto pesquisadora, que também foi participante dos cursos de formação continuada da PBH, que representam o ponto de partida neste estudo de caso. Finalmente, o significado constitui-se parte essencial desta pesquisa, direcionando as perguntas elaboradas nos questionários e nas propostas de relatos em áudio feitas aos professores, a fim de identificar as perspectivas e ideologias que perpassam os cursos de EC da RMEBH, e que repercutem nas falas e narrativas também dos participantes.

Em consonância com Lüdke e André (1986) compartilho da visão de que a pesquisa qualitativa representa “[...] uma nova atitude de pesquisa, que coloca o pesquisador no meio da cena investigada, participando dela e tomando partido na trama da peça” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 7). No que tange à minha pesquisa, afasto-me cada vez mais da premissa de que é necessário ou até mesmo possível alcançar uma neutralidade científica nas pesquisas em Educação. Trabalhar com pressupostos dos Novos Letramentos, especificamente numa abordagem que envolve os Letramentos Críticos, não foi para mim uma escolha aleatória e imparcial, da mesma forma que os rumos e direcionamentos da minha pesquisa foram direta ou indiretamente influenciados pelas minhas percepções enquanto pesquisadora.

A objetividade científica como validação dos dados gerados não configura-se como condição *sine qua non* de uma investigação qualitativa; nos dizeres de Rees (2008), “a pesquisa qualitativa, ao afirmar que a realidade é dinâmica e construída, postula a impossibilidade da objetividade” (REES, 2008, p. 258). A subjetividade é um fator intrínseco a essa pesquisa, uma

vez que, como pontua a autora, a própria natureza de uma pesquisa qualitativa aponta para a impossibilidade da objetividade:

Como a subjetividade faz parte dos trabalhos qualitativos, é preciso refletir sobre sua representação, ao permitir que as vozes, tanto do pesquisador/observador quanto dos participantes/ observados, sejam ouvidas (REES, 2008, p. 258).

As próximas seções trazem o detalhamento do percurso metodológico conduzido nesta investigação.

2.2 O estudo de caso

A pesquisa em questão é um estudo de caso envolvendo os cursos de formação continuada promovidos pela PBH coordenados pela Secretaria Municipal de Desenvolvimento Econômico por meio da Diretoria de Relações Internacionais e em parceria com a SMED e seus órgãos associados, especificamente o Centro de Línguas, Linguagem, Inovação e Criatividade e o Núcleo de Línguas. Para fins de delimitação desta pesquisa, consideraremos as ações do programa oficial de formação continuada para professores de inglês da PBH, o *Improve Your English*, doravante denominado “Falando com o Mundo”, desde a sua fundação, em 2008, até o ano de 2021. Na definição proposta por Yin (2005) *apud* Gil (2008),

O estudo de caso é um estudo empírico que investiga um fenômeno atual dentro do seu contexto de realidade, quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidas e no qual são utilizadas várias fontes de evidência (YIN, 2005, *apud* GIL, 2008, p. 58).

Dessa forma, o estudo de caso que apresento nesta tese objetiva investigar o fenômeno da internacionalização de Belo Horizonte, que tem se consolidado por meio de parcerias que a Prefeitura de Belo Horizonte estabelece desde 2008 com agências de fomento internacionais, como o ICBEU, o *British Council*, a Cultura Inglesa e a Embaixada Americana, repercutindo também uma colonialidade não apenas do poder, mas também do saber, como questionada por Quijano (2005), que de certo modo representam ideologias neoliberais que operam numa lógica de mercado.

A característica fundamental de um estudo de caso, segundo Ludke e André (1986), é a sua singularidade, o fato de ser único e relevante em determinada investigação. O estudo de caso inicia-se com o interesse do pesquisador sobre determinado grupo, instituição ou mesmo sobre um programa oficial, como é o caso deste trabalho de investigação. Ainda segundo as pesquisadoras, podemos destacar basicamente sete características fundamentais que definem um estudo de caso qualitativo, também denominado “naturalístico”, por se desenvolver em uma

situação natural, ser flexível e focar “a realidade de forma complexa e contextualizada” (p. 18), diferente por exemplo de um estudo de caso clínico, médico, de serviço social ou qualquer outro dessa mesma natureza. Por conseguinte, as sete características fundamentais de um estudo de caso são:

- 1) A descoberta determina os rumos da pesquisa: à medida que o estudo se desenvolve e avança novos elementos podem ser acrescentados, não há uma delimitação fixa, irreduzível ou estática. Há naturalmente uma estrutura básica teórica a ser seguida que servirá como fundamentação para a pesquisa, mas o estudo está aberto a novos aspectos a serem considerados a partir de novas descobertas;
- 2) A interpretação dos dados segue a lógica de um contexto: um problema deve ser situado a partir de uma série de variantes que se relacionam entre si, portanto não constituem uma unidade autônoma e independente das demais. Cada situação deve ser analisada em conjunto com fatores internos e externos que se conectam e interagem uns com os outros;
- 3) A realidade é retratada de forma complexa e profunda: a realidade num estudo de caso deve se apresentar como ela realmente é, com suas complexidades, completude e contradições, não de forma estática, limitada e ideal. O todo é constituído pela multiplicidade de fatores presentes numa situação-problema;
- 4) As fontes de informação são variadas: os estudos de caso utilizam dados gerados em diferentes momentos, “em situações variadas e com uma variedade de tipos de informantes” (p. 19);
- 5) Os estudos de caso “permitem generalizações naturalísticas”: o papel do pesquisador não é necessariamente apontar para o leitor que aquele estudo de caso é representativo de um grupo, a proposta é que o próprio leitor faça as suas indagações e se questione sobre a aplicabilidade daquele estudo de caso à sua situação particular ou à de um grupo específico. Stake (1983 *apud* Lüdke e André, 1986) denomina esse fenômeno de “generalização naturalística”, que “ocorre em função do conhecimento experiencial do sujeito, no momento em que este tenta associar dados encontrados no estudo com dados que são frutos de suas experiências pessoais” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 19);
- 6) Conflitantes e diferentes pontos de vista presentes numa situação social são comumente representados em um estudo de caso. Além de não se furtar a também revelar o seu próprio ponto de vista sobre determinada questão, o pesquisador, em um estudo de caso qualitativo, não esconde posições divergentes. As contradições fazem parte do processo, diferentes perspectivas

podem ser reveladas em um estudo de caso e não cabe apenas ao pesquisador apontar uma conclusão final que se sobrepõe às demais;

7) A linguagem normalmente utilizada nos relatos de um estudo de caso mostra-se mais acessível do que outros relatórios de pesquisa, principalmente quando se trata de experiências vivenciadas no contexto escolar, nas questões ligadas à Educação que não seguem um padrão ou rigor metodológico que muitas vezes se torna inacessível e obscuro.

Portanto, reitero que o estudo de caso qualitativo se revela apropriado para a pesquisa que ora apresento, que será mais bem detalhado no Capítulo 4, quando partirei para a análise e descrição dos dados gerados, juntamente com a fundamentação teórica da pesquisa.

2.3 Contexto da pesquisa

Bogdan e Biklen (2007), apontam que na pesquisa qualitativa há uma participação do pesquisador, direta ou indiretamente, no contexto da pesquisa, além da ênfase maior ser no processo de investigação do que no produto final, e a percepção dos participantes ser parte relevante na análise dos dados gerados.

A presente pesquisa foi conduzida na cidade de Belo Horizonte – MG, com 12 professores de inglês que atuam nas 9 regionais do município, descritos conforme Tabela 1 a seguir:

TABELA 1 – *Distribuição de participantes por regional de Belo Horizonte*

Regional de Belo Horizonte	Número de participantes
Barreiro	1
Centro-Sul	2
Leste	1
Nordeste	2
Noroeste	1
Norte	1
Oeste	1
Pampulha	2
Venda Nova	1

Fonte: Dados da pesquisa

De acordo com Zacharias (2012), o contexto em pesquisas qualitativas deve incluir dois tipos de informação, a geral e a específica, uma vez que

[...] enquanto a informação geral tende a ser parecida de um estudo qualitativo para outro, a informação específica varia na maioria das vezes porque está relacionada à natureza específica de um determinado estudo⁶³ (ZACHARIAS, 2012, p. 23).

Dessa forma, considero relevante apresentar nesta pesquisa dados que envolvam o âmbito geral como a PBH, seus órgãos associados e fundações parceiras, assim como a informação específica que abrange os professores em suas particularidades e os fatores que circunscrevem a sua formação, como o contexto em que se insere a escola em que atuam, a sala de aula e seus entornos.

Lüdke e André (1986) descrevem a importância do contexto social nas pesquisas em Educação, e ressaltam que a investigação é por vezes subjetiva e alinhada a uma realidade histórica que muitas vezes determina os rumos da pesquisa:

Cada vez mais se entende o fenômeno educacional como situado dentro de um contexto social, por sua vez inserido em uma realidade histórica, que sofre toda uma série de determinações (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 5).

Por questões de ordem prática e de saúde pública ocasionadas com a pandemia de COVID-19, não foi possível incluir nesta pesquisa visitas presenciais ao espaço escolar em que cada professor participante atua, o que é comumente realizado em pesquisas em Educação. No entanto, diante das restrições impostas pela pandemia, considereei pertinente apresentar a percepção de cada professor sobre sua comunidade escolar, seus principais desafios, dilemas, conflitos e também suas conquistas e realizações profissionais durante o período pesquisado.

2.4 Participantes

Foram convidados para esta pesquisa inicialmente 9 professores de inglês, um por regional da PBH, em efetivo exercício no 2º e 3º ciclos do Ensino Fundamental. No entanto, alguns participantes mostraram-se em alguns momentos relutantes em continuar a responder aos questionários e às narrativas de áudio no *Whatsapp*, principalmente em virtude do excesso de trabalho que sobrevém ao professor de inglês que, via de regra, é o único profissional da área em sua escola e assume um total de aproximadamente 10 a 14 turmas. Tendo em vista o objetivo da pesquisa de contemplar participantes de todas as regiões de Belo Horizonte, outros professores da mesma regional foram convidados a integrar este estudo de caso. Optei, então, por inserir os dados gerados por todos os participantes que contribuiriam em diferentes

⁶³ Tradução livre de “Whereas ‘general information’ tends to be similar from one qualitative study to another specific information most often varies across studies because it is related to the nature of a given study” (ZACHARIAS, 2012, p. 23).

momentos e fases para a condução deste trabalho de investigação, ainda que em algumas regionais, como a Centro-Sul, Nordeste e Pampulha, a pesquisa tenha contemplado 2 professores por regional, e não apenas 1 como inicialmente previsto.

Cada um dos professores participantes já cursou pelo menos uma formação oferecida pelo *Improve Your English*, programa de formação continuada para professores de inglês da PBH que, por meio da publicação do Decreto nº 17.264 de 24 de janeiro de 2020, passou a ser identificado como o programa “Falando com o Mundo”, ampliando também as suas ações para atender professores de outras áreas, assim como pais e alunos matriculados na modalidade regular ou na EJA (Educação de Jovens e Adultos).

A participação dos professores na pesquisa ocorreu mediante adesão voluntária, de acordo com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) disponível no “Anexo A” desta tese. Por se tratar de pesquisa com seres humanos, o projeto de pesquisa que deu origem a este trabalho foi submetido e aprovado em DATA, pela Comissão de Ética em Pesquisa (CEP) da UFMG⁶⁴, segundo a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016 (BRASIL, 2016). Os nomes reais dos participantes desta pesquisa, ora identificados por meio de nomes fictícios escolhidos por eles, foram preservados e mantidos em sigilo durante todas as etapas deste processo, a fim de garantir maior credibilidade e confiança entre as partes.

As vozes dos participantes são elementos cruciais nesta análise, e cada um dos 12 professores pesquisados representam um contexto muito específico em suas respectivas regionais de atuação. Por essa razão, considere relevante apresentar os dados que descrevem o contexto de trabalho de cada professor, as singularidades, conflitos, conquistas e, por que não dizer, temores que eles enfrentam no cotidiano escolar, face à instabilidade gerada pelas políticas públicas para o ensino de inglês a nível nacional e regional.

Apresento a seguir o Quadro 1, que descreve os nomes fictícios dos professores participantes por regional de Belo Horizonte:

QUADRO 1 – *Nomes fictícios dos participantes por regional de Belo Horizonte*

NOME FICTÍCIO	REGIONAL
Beatriz	Barreiro
Stella	Centro-Sul
Natália	Centro-Sul
Anne with an E	Venda Nova
Julia	Leste

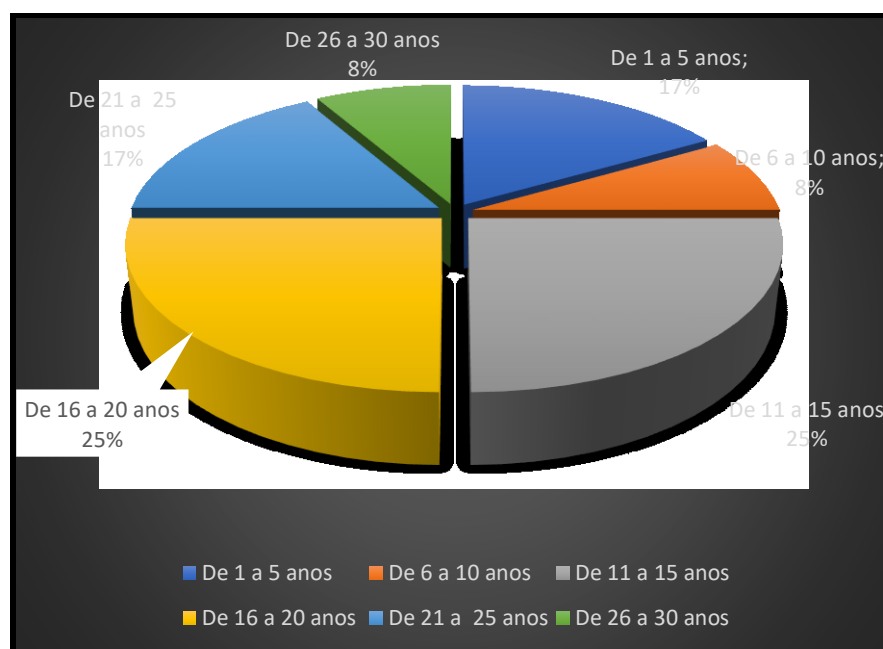
⁶⁴ Projeto submetido e aprovado sob o número CAE 28908719.2.0000.5149, em 24 de julho de 2020.

Lúis	Nordeste
Floyd, George	Nordeste
Sara	Noroeste
Marcos	Norte
Maria	Oeste
Letícia	Pampulha
Rafaela	Pampulha

Fonte: Dados da pesquisa

No que tange ao perfil dos professores participantes desta pesquisa, conforme a descrição do Gráfico 2, reproduzido abaixo, um total de 67% já atingiu mais de 10 anos de atuação como professores de LI na PBH (somados os 25% daqueles que possuem de 11 a 15 anos, mais 25% daqueles que afirmaram ter de 16 a 20 anos, e os 17% dos que têm entre 21 e 25 anos de atuação). Este dado indica que a maioria dos professores não são iniciantes na carreira, portanto estão familiarizados com as políticas públicas que fomentam os cursos de formação continuada na PBH.

Gráfico 2 – Tempo de atuação como professor de inglês na PBH



Fonte: Dados da pesquisa

Ressalto, também, a disposição dos professores em colaborar com uma pesquisa qualitativa como a que apresento nesta tese, e contribuir para que novos rumos e reflexões sejam acolhidas no âmbito das políticas públicas para o ensino do inglês. Na sequência, apresento uma breve descrição de cada professor participante, envolvendo dados pessoais como idade,

formação acadêmica, regional de atuação na PBH, tempo como professor de LI na RMEBH, turnos de trabalho e séries para as quais leciona, bem como os cursos de formação continuada que já participou no âmbito do IYE, atual “Falando com o Mundo”.

A) Beatriz⁶⁵

Beatriz tem 38 anos, possui 10 anos de experiência como professora de inglês e está na PBH há 5 anos, na regional Barreiro. Quando entrou na rede trabalhou em uma escola por 3 anos com o 6º ano, numa experiência que considerou muito agradável e propositiva, principalmente pelo interesse dos alunos iniciantes na aprendizagem de uma LE. Durante os anos de 2018 e 2019 trabalhou no período noturno com a EJA, e mesmo enfrentando desafios com alunos do período noturno, que não apresentavam uma frequência regular, conseguiu desenvolver projetos motivadores, em parceria com professores de outras áreas como a formação de um coral e uma apresentação em inglês num sábado letivo dedicado ao “Dia da Família”. Beatriz valeu-se também da aprendizagem com a metodologia de projetos do PBL, que apreendeu da sua experiência no Colorado, em julho de 2019, para motivar os alunos e envolver professores de outras áreas. A partir de 2020, Beatriz foi transferida para outra escola, no turno da manhã, ainda na regional Barreiro. No entanto, ela estranhou o fato dessa escola ter apenas 1 aula de inglês por semana, e ela ter que assumir todas as turmas do 3º ciclo, o que lhe gerou angústia e surpresa, uma vez que ela não sabia de escolas da PBH com essa realidade. Beatriz não atua em outra rede, possui Mestrado e já participou dos seguintes programas de formação continuada para professores de inglês da PBH, desde que ingressou na RMEBH: *British Council*, em 2017 (Núcleo SMED), Programa TRIP (parceria com o Colorado, 2019), Cultura Inglesa e “*Improve Your English*”, em parceria com a Embaixada Americana, envolvendo a metodologia de projetos, o PBL.

⁶⁵ As informações complementares a respeito de Beatriz, como também de todos os demais participantes desta pesquisa constam de suas respostas aos Questionário 1, que apresenta o perfil dos professores participantes. Informações complementares também foram obtidas por meio do Questionário 5, denominado “Dados complementares do professor participante”, que apresenta informações pessoais como idade, formação acadêmica, turno e séries de atuação. Os relatos mais relevantes a respeito da participação de cada participante serão retomados e analisados ao longo do Capítulo 4.

B) Stella

Stella possui 61 anos, atua há 36 anos na Educação Básica (EB), e há 31 anos como professora de inglês na PBH. Possui especializações, e já está aposentada em um de seus dois cargos na RMEBH. Stella trabalha numa escola no bairro Santo Antônio, um dos mais tradicionais da cidade de Belo Horizonte, na regional Centro-Sul. Nesta escola, possui 2 aulas semanais em turmas de 7º, 8º, e 9º anos. Stella já participou das formações do ICBEU, *British Council* (Núcleo SMED), Programa TRIP (viagem para o Colorado na primeira parceria com os *Partners of the Americas*, em 2015), Cultura Inglesa, além de ter iniciado o curso do PBL (*Improve Your English*, Embaixada Americana), que não deu continuidade devido a problemas pessoais que comprometeram a sua frequência durante o período mais crítico da pandemia de COVID-19, no ano de 2020.

C) Natália

Natália é professora de inglês há seis anos, desde que ingressou na PBH, em uma escola da regional Centro-Sul. A princípio, apenas uma professora participante, no caso, Stella, representaria a regional Centro-Sul nesta pesquisa. No entanto, em virtude de certo receio de minha parte de Stella se aposentar no 2º cargo da PBH e não continuar contribuindo com os dados da pesquisa, convidei também outra professora da mesma regional, por indicações de outros colegas de LI da rede. Como não a conheço pessoalmente, ela concordou em participar da pesquisa, que a princípio previa a aplicação de apenas 3 questionários *online*. Como é recorrente em pesquisas qualitativas, o contexto, as influências externas (principalmente neste estudo de caso que tem como pano de fundo as políticas públicas de uma rede de Educação, como a RMEBH), os dados preliminares obtidos pela aplicação dos 3 primeiros questionários determinaram um complemento em relação às questões que circunscreveram o cotidiano escolar durante a pandemia. Portanto, foi necessário acrescentar mais instrumentos à investigação, como o Questionário 4, que trata especificamente do “Regime Especial de Atividades Complementares”, implementado pela PBH no ano de 2020. Por conseguinte, os dados gerados pelos questionários levaram-me também a propor narrativas orais por parte dos professores participantes, como abordarei mais detalhadamente na seção 2.5.1.2. Mediante a falta de disponibilidade de Natália para continuar contribuindo com dados para a pesquisa, respondendo aos questionários e enviando áudios por meio de narrativas orais, ela solicitou a interrupção de sua participação, que poderia ser requerida a qualquer momento, conforme

consta no termo de consentimento acordado entre as partes, o TCLE. Dentre as formações ofertadas desde que Natália ingressou na PBH, ela já participou das formações da Cultura Inglesa.

D) Anne with an E

Anne with an E, como ela normalmente se identifica nos questionários, é professora de inglês há 20 anos, e está na PBH há 11 anos, atuando na Regional Venda Nova, no turno da manhã, com alunos do 6º ao 9º anos. Anne leciona inglês duas vezes por semana em sua escola, uma vez que também há outra professora de LI no mesmo turno de trabalho. Anne tem 46 anos, possui especializações, e não atua em outra rede. Desde que ingressou na RMEBH, já participou das formações do *British Council* e da Cultura Inglesa, e normalmente utiliza recursos tecnológicos como gravação de vídeos no *Youtube*, jogos online, redes sociais como *Facebook* e *Instagram*, para motivar seus alunos. Nestas ocasiões, Anne aproveita para provocar nos alunos um senso de criticidade e de engajamento social, diante de questões prementes como racismo, feminicídio, dentre outros temas que repercutem também no cotidiano escolar, inclusive em relação ao negacionismo durante a pandemia, conforme teremos a oportunidade de nos aprofundarmos, no Capítulo 4 desta tese.

E) Julia

Julia, por sua vez, é uma professora da regional Leste, que está na PBH há 26 anos, e já se aposentou também em um dos dois cargos que possui na rede. Ela está com 55 anos, e atua na EJA, no turno da noite. Durante o ano de 2021 trabalhou por um período (de setembro a dezembro de 2021, quando as aulas presenciais para o 3º ciclo foram retomadas) com turmas de 6º ano, como extensão de jornada (que na PBH é conhecida como “dobra”), em uma escola de outra regional, a Norte, no período da manhã. Possui especialização, e já participou das formações do *British Council*, Cultura Inglesa, e do programa TRIP, na parceria com os *Partners of the Americas* para o Colorado, no ano de 2018.

F) Luís

Luís é professor da PBH há 23 anos, tem 46 anos, possui dois cargos na rede, (um no período da manhã, outro à tarde), e atua em duas escolas diferentes da mesma regional, a

Nordeste. O professor possui especializações, e leciona inglês para turmas do 6º e 7º anos. Luís já participou dos cursos de formação de professores do *British Council*, Cultura Inglesa e *Improve Your English*, em parceria com a Embaixada Americana (PBL).

O convite para Luís integrar essa pesquisa ocorreu no ano de 2020, quando participamos juntos da formação *online* com enfoque no PBL, ministrado pelo coordenador do Núcleo de Línguas da SMED. Ao reencontrá-lo naquela formação, descobri que ele era também um professor da regional Nordeste, e mais uma vez, mesmo já contando com a participação de Floyd na regional Nordeste (conforme dados da próxima seção), decidi convidar Luís para integrar também esta pesquisa.

G) Floyd; George

Floyd; George, como ele comumente se identifica nos questionários, é um professor de 58 anos, está na PBH há 21 anos, e assim como Luís, também pertence ao quadro de professores da regional Nordeste, onde atua em uma escola na parte da manhã, com aulas do 7º ao 9º anos. Floyd também leciona no período da tarde em uma escola da Rede Municipal de Contagem. Desde o início de nosso contato, sempre feito de modo remoto, Floyd se mostrou comprometido com a pesquisa, respondendo prontamente aos questionários e às narrativas em áudio. A princípio, ele seria o único professor participante da regional Nordeste, mas conforme descrição da seção anterior, Luís também foi convidado a integrar os dados desta pesquisa.

Os relatos e narrativas de Floyd demonstram criticidade e posicionamento diante de questões relacionados ao contexto sócio político em que seus alunos estão inseridos, conforme teremos a oportunidade de abordar no Capítulo 4. A contribuição de Floyd para esta pesquisa tornou-se relevante e propositiva, assim como a de Luís, a quem eu já conhecia anteriormente, mas não em seu contexto específico de atuação, que são escolas da regional Nordeste.

H) Sara

Sara é uma professora da regional Noroeste, possui 49 anos, e está há 27 anos como professora de LI na PBH. Trabalha na EJA, no turno da noite, e ocasionalmente complementa a sua jornada com extensões (dobras). Sara possui especializações, e já participou dos seguintes cursos de formação oferecidos pelo programa IYE: *British Council*, Cultura Inglesa, e programa TRIP, na parceria com os *Partners of the Americas*, onde teve a oportunidade de viajar para o Colorado, no ano de 2015, na primeira turma de intercâmbio para essa localidade.

I) Marcos

Marcos é professor de inglês da PBH há 5 anos, e atua na Regional Norte desde que ingressou em sua escola, no turno da manhã, lecionando para estudantes do 6º ao 9º anos. É o único professor de inglês da sua escola, e já participou do programa de formação ofertado pela Cultura Inglesa, em parceria com a PBH, no âmbito de ações do IYE. Marcos é licenciado e bacharel em LI.

J) Maria

Maria tem 41 anos, é professora de inglês da PBH há 14 anos, possui 2 cargos na regional Oeste, um no período da manhã, outro à tarde. Possui especializações, e já participou dos seguintes cursos de formação da PBH: ICBEU, *British Council* (Núcleo SMED), Cultura Inglesa, *Improve Your English* em parceria com a Embaixada Americana (PBL). No ano de 2010 participou de uma viagem de intercâmbio para Nova Orleans, nos Estados Unidos, como resultado de uma premiação pelo bom desempenho na segunda turma do curso de formação do ICBEU. Naquela ocasião, ela e mais 4 professores premiados com a viagem obtiveram a oportunidade de participar do encontro anual do TESOL.

K) Rafaela

Rafaela é professora de inglês na PBH há 21 anos, tem 53 anos, e atua na Regional Pampulha, no turno da manhã, com estudantes do 6º e 7º anos. Rafaela possui 1 cargo na RMEBH, e frequentemente atua no período da tarde, com extensão de jornada (dobra). A princípio, Rafaela seria a única professora participante na Regional Pampulha. Entretanto, conforme veremos na sequência, Letícia foi também convidada para integrar essa pesquisa, como participante da Regional Pampulha, uma vez que havia o receio, de minha parte, de Rafaela se aposentar durante a geração de dados desta pesquisa, o que acabou não ocorrendo. Rafaela, assim como Letícia, permaneceram disponíveis para participar e responder aos questionários e narrativas em áudio com dedicação e presteza, desde o início até o fechamento dos dados desta pesquisa.

L) Letícia

Letícia possui 38 anos, é professora de LI da PBH há 13 anos, onde atua na Regional Pampulha, no turno da manhã, lecionando para estudantes do 6º ao 9º anos. Letícia possui Mestrado, e atua também em uma Universidade, no curso de Letras, para alunos de licenciatura, no período noturno. Desde que ingressou na RMEBH, já participou dos seguintes cursos de formação continuada: *British Council*, *Cultura Inglesa*, *Improve Your English*, em parceria com a Embaixada Americana (PBL). Letícia foi convidada para integrar os dados desta pesquisa no ano de 2020, quando tivemos a oportunidade de participarmos juntas da formação promovida pelo Núcleo de Línguas da SMED, baseado na metodologia do PBL. A participação de Letícia mostrou-se bastante relevante, conforme teremos a oportunidade de acompanhar com maiores detalhes no Capítulo 4 desta tese.

2.5 Geração de dados

Minha voz enquanto pesquisadora ecoa também na geração de dados, em minhas análises e escrita desta tese; sobretudo porque não tenho a pretensão de alcançar uma neutralidade positivista e supostamente imparcial no tipo de pesquisa qualitativa que me propus a desenvolver; ao contrário, minha trajetória pessoal e profissional estão presentes em meu trabalho e repercutem também na escolha do tema da minha pesquisa, no convite aos professores participantes e na geração e análise dos dados gerados. Reafirmo e compartilho a concepção de que nas pesquisas de cunho qualitativo e de caráter interpretativo como as que empreendemos na Educação subsiste a impossibilidade de uma neutralidade positivista como validação metodológica.

Rees (2008) afirma que “é preciso lembrar que, ao buscar o ponto de vista do participante, o pesquisador está interpretando e, conseqüentemente, seus pré-conceitos estão presentes” (REES, 2008, p. 260). Portanto, pesquisar as ideologias dominantes nos cursos de formação continuada e as políticas públicas que perpassam o ensino de línguas adicionais na PBH não foi de minha parte uma escolha aleatória. Desde o primeiro momento em que selecionei o recorte da minha pesquisa estou de alguma forma expressando e imprimindo também o meu olhar de pesquisadora dos Letramentos Críticos à análise e interpretação dos dados gerados.

2.5.1 Instrumentos utilizados na geração de dados

A utilização de instrumentos variados de análise nesta tese me possibilitou confrontar os dados sob pontos de vista diversos, conforme apontado na seção 2.7, que se refere à cristalização como proposta metodológica para validação dos dados gerados. Foram utilizados os seguintes instrumentos neste estudo de caso: questionários, narrativas em áudio, entrevistas e notas de campo, conforme veremos nas seções subsequentes.

2.5.1.1 Questionários

Conforme aponta McClure (2002), os questionários são comumente utilizados na pesquisa científica para “medir fatos, valores ou atitudes dos indivíduos⁶⁶” (s.p.). No caso da pesquisa que ora apresento, os questionários aplicados no formato *google forms* foram os principais instrumentos utilizados na geração dos dados, principalmente em virtude de um certo desconforto e pouca disponibilidade dos participantes para gravarem entrevistas. Diante disso, os questionários se tornaram o meio mais eficiente para garantir um maior número de respostas.

O Questionário 1⁶⁷, cujo objetivo geral foi o de conhecer o perfil dos professores, foi aplicado no dia 27/05/2020 e contou com as respostas dos 12 professores participantes, sendo 4 perguntas fechadas e 6 abertas, o que possibilitou uma compreensão mais ampla do perfil individual de cada professor participante, e o desenvolvimento de especificidades que cada um deles teve a oportunidade de expressar, principalmente em relação aos cursos de formação continuada que já se inscreveram desde o início do *Improve Your English*, em 2008, até aquelas oferecidas na vigência do programa “Falando com o mundo”, em 2020. Costa Leite (2015) pontua que a inclusão de perguntas abertas nos questionários garante maior credibilidade e compreensão às respostas, embora sejam mais difíceis de analisar, uma vez que fornecem informações mais específicas e significativas.

O Questionário 2, aplicado em 19/06/2020 teve como objetivo principal conhecer as práticas e vivências dos professores em sala de aula, principalmente em relação a temas de cunho político e tratados como “ideológicos”, que estiveram na mira do PL 274/17 na Câmara Municipal de Belo Horizonte e que foi aprovado em 1º turno em abril do mesmo ano, sem ser entretanto colocado em votação em 2º turno, dada à impopularidade do projeto de lei em

⁶⁶ Tradução livre de “Questionnaires are used to measure attitudes, facts, or values held by individuals (MCLURE 2002, s.p).”

⁶⁷ Para visualização completa do Questionário 1, vide Apêndice 1.

questão. O questionário 2 também obteve um total de 12 respondentes, sendo 7 perguntas no total, com 2 questões totalmente fechadas, 2 fechadas com opção de comentários adicionais e 3 totalmente abertas. Segundo Judd, Smith, Kidder (1991) *apud* Gil (2008), as questões de um questionário “podem se referir ao que as pessoas sabem (fatos), ao que pensam, esperam, sentem ou preferem (crenças e atitudes) ou ao que fazem (comportamentos)” (p. 124). Nesse sentido, as respostas⁶⁸ do Questionário 2 descrevem principalmente as crenças e o posicionamento dos professores participantes frente a temas considerados sensíveis desde a eleição do presidente da República Jair Bolsonaro no ano de 2018, em virtude de atitudes antidemocráticas incitadas pelo próprio governante, que se declara pessoalmente contra a abordagem de conteúdos considerados “ideológicos” na escola, provocando o receio e o silenciamento de parte do professorado em tratar de assuntos relacionados ao cotidiano político e social, aos ataques à democracia e a questões de gênero, que se mostram cada vez mais insurgentes na sociedade contemporânea.

As questões 2 e 3⁶⁹, respectivamente, foram incluídas no Questionário 2 por abordarem temas que foram alvos constantes de ataques do governo federal com o disparo em massa de notícias falsas por meio de uma rede que ficou conhecida como o “gabinete do ódio”, que continua a propagar *Fake News* desde as eleições presidenciais de 2018⁷⁰. Diante de um cenário de instabilidade política e democrática, incitação ao ódio e perseguição ideológica a opositoristas e à classe de professores, artistas, grupos quilombolas, indígenas, ambientalistas, população LGBTQIA+, feministas, dentre outros grupos sociais de engajamento político e social, temas como *Fake News*, democracia, liberdade religiosa, questões étnico-raciais, questões ambientais, igualdade de gênero, cidadania, feminicídio e justiça social foram inseridos no questionário a fim de provocar nos professores um posicionamento crítico-reflexivo perante temáticas pertinentes ao cotidiano também dos estudantes, que não deve ser entendido como um contexto à parte da vida que se vive em sociedade.

⁶⁸ Para visualização completa do Questionário 2, vide Apêndice 2.

⁶⁹ A questão 2, “Você se sente à vontade para tratar em sala de aula de assuntos relacionados à vida social e política no contexto brasileiro atual?” e a questão 3 “Há algum tema que você considera pertinente, mas que não se sente totalmente à vontade para tratar nas aulas de língua inglesa? Marque com um X aquele(s) que você tem ou teria dificuldades de abordar em sala de aula?” serão analisadas no Capítulo 4, seção 4.2, “A escola como espaço de (de)formação?”.

⁷⁰ As “Fake News” foram incluídas em um inquérito contra o governo federal e transformadas em notícia crime, alvo de uma investigação por parte do Supremo Tribunal Federal (STF) no âmbito das eleições de 2018, com a propagação de notícias falsas a respeito de um suposto ataque fraudulento ao sistema interno do Tribunal Superior Eleitoral (TSE), influenciando o resultado da votação eletrônica. Disponível em: <<https://g1.globo.com/politica/noticia/2021/08/09/tse-apresenta-ao-supremo-noticia-crime-contra-bolsonaro-por-zapamento-de-inquerito-sigiloso.ghtml>>. Acesso em: 03 jan. 2022.

A inserção dos temas descritos acima teve como ponto de partida as OCEMs, documento que sugere o trabalho com “cidadania, diversidade, igualdade, justiça social, dependência/ interdependência, conflitos, valores, diferenças regionais/ nacionais”, (BRASIL, 2006, p. 112) e foram acrescentadas das temáticas que estavam em evidência a partir do ano de 2018, quando iniciou-se o projeto de pesquisa que deu origem a esta tese. Além disso, o contexto de 2018 coincidentemente demarca também um momento de ruptura política com os ideais democráticos e inclusivos, até então populares no 1º e 2º mandatos do ex-presidente Lula e da ex-presidenta Dilma⁷¹, que se tornaram tabu com a eleição do presidente Jair Bolsonaro, o que demonstra desrespeito, desconhecimento e preconceito diante de questões étnico-raciais e de gênero⁷², por exemplo.

O Questionário 3⁷³, denominado “Formação em tempos de pandemia”, aplicado em 06/10/2020, foi enviado aos professores participantes com o objetivo principal de compreender como ocorreram os cursos de formação continuada para professores de inglês durante o período de pandemia de COVID-19 na PBH. O questionário obteve 12 participações dos professores, sendo 8 perguntas no total, com apenas 1 totalmente aberta, 5 fechadas e 2 parcialmente fechadas, com opção de comentários extras. As respostas do Questionário 3 foram discutidas no Capítulo 3 desta tese, que descreveu e analisou os efeitos da pandemia de COVID-19 na Educação, e nos cursos de formação continuada oferecidos pela PBH.

O Questionário 4⁷⁴ foi inserido nos dados desta pesquisa em decorrência do lançamento, pela PBH, de um “Regime Especial de Atividades Escolares”, estabelecendo diretrizes específicas para o período de pandemia. Diante de um cenário de incertezas e instabilidades, enviei o questionário aos professores participantes no dia 21/09/2021, com o intuito de compreender as ações da PBH para o ensino híbrido, tendo em vista a convocação dos docentes atuantes no 3º ciclo (do 6º ao 9º anos) para o modo presencial a partir do mês de setembro de 2021, antes da completude do esquema vacinal, prevista para o mês subsequente. O questionário 4 contou com 10 professores respondentes, sendo 10 perguntas no total, apresentando 4 perguntas fechadas, 5 abertas, e 1 parcialmente fechada, com opção de

⁷¹ O ex-presidente Lula exerceu seu 1º mandato durante os anos de 2003 a 2006, o 2º mandato de 2007 a 2010. A ex-presidenta Dilma também exerceu 2 mandatos, sendo o 1º de 2011 a 2014, e o 2º de 2015 a 2016, quando teve o seu mandato interrompido por seu *Impeachment*, em 31 de agosto de 2016. Disponível em <<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes>>. Acesso em: 10 jan. 2022.

⁷² A reportagem da Folha de São Paulo *Online* de 26 de janeiro de 2020 publicou uma lista das falas preconceituosas do presidente Jair Bolsonaro: “Veja as falas preconceituosas de Bolsonaro e o que diz a lei sobre injúria e racismo”. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/poder/2020/01/veja-falas-preconceituosas-de-bolsonaro-e-o-que-diz-a-lei-sobre-injuria-e-racismo.shtml>>. Acesso em: 10 jan. 2022.

⁷³ Para visualização completa do Questionário 3, vide Apêndice 3.

⁷⁴ Para visualização completa do Questionário 4, vide Apêndice 4.

comentários extras. As respostas para o Questionário 4 foram também discutidas no Capítulo 3, que apresenta os dados da pandemia em interlocução com a Educação.

O Questionário 5⁷⁵, denominado “Dados complementares do Professor Participante” foi enviado aos professores no dia 18/01/2022, e teve como objetivo acrescentar informações complementares dos participantes, como idade, formação acadêmica, tempo na PBH, turnos de trabalho, séries que lecionam, e especificidades de seus contextos de trabalho. Apesar de algumas dessas informações, como o tempo de atuação na PBH, constarem do Questionário 1, o contexto de pandemia provocou mudanças no cotidiano escolar, e em alguns casos houve redistribuição dos professores, afastamentos e professores excedentes. Nesse sentido, considerei pertinente acrescentar informações pós-pandemia no perfil dos professores. Ao todo, o Questionário 5 contou com 9 perguntas, sendo 8 fechadas e 1 aberta, a respeito das especificidades da regional de atuação do professor participante em relação ao cotidiano escolar.

Os 3 questionários aplicados na sequência foram elaborados a fim de obter dados dos coordenadores dos programas que integram a formação continuada para professores de inglês da PBH. Desse modo, o Questionário 6 foi enviado à coordenação do programa “Falando com o Mundo” no dia 25/06/2020, com o objetivo principal de compreender as ações de ampliação do programa, que passou por reformulações publicadas por meio do Decreto nº 17.264, de 24 de janeiro de 2020⁷⁶, revogando as ações do antigo *Improve Your English*⁷⁷, criado em 2008, principalmente em relação à sua ampliação para todos os servidores e o lançamento da proposta de internacionalização de Belo Horizonte.

Apresento, no Apêndice 6, apenas o esboço do questionário enviado à coordenadora do programa, que concedeu uma entrevista presencial na DRI em 03/09/2018 (mas preferiu responder às questões feitas na ocasião por *e-mail*). Durante outra entrevista concedida pela coordenadora do programa pelo *Google Meet* em 25/06/2020, que também não foi gravada, acordamos sobre a relevância dos dados que seriam gerados pelas respostas do questionário 6, mas não obtive retorno até o fechamento desta pesquisa.

Como o programa “Falando com o Mundo”, a partir de sua reformulação, vincula as suas parcerias com o Núcleo de Línguas e o CLIC, ambos sediados na SMED e não na Diretoria

⁷⁵ Para visualização completa do Questionário 5, vide Apêndice 5.

⁷⁶ Para visualização do Decreto nº 17.264, de 24 de janeiro de 2020, que trata da ampliação das ações do Programa “Falando com o mundo”, consulte o “Anexo F”.

⁷⁷ Para visualização do Decreto nº 15.933, de 15 de abril de 2015, que dispõe sobre as ações do *Improve Your English* consulte o “Anexo E”.

de Relações Internacionais, como é o caso do primeiro, obtivemos também a participação de seus coordenadores, conforme Apêndice 7.

O Questionário 8 foi respondido prontamente pela Coordenadora do CLIC em 29/06/2020, cujo objetivo principal foi o de compreender as ações e a articulação de propostas a partir de sua integração com o “Falando com o Mundo” e o Núcleo de Línguas, segundo Apêndice 8.

Conforme amplamente detalhado nesta seção, os questionários aplicados, tanto aos professores participantes (que neste estudo de caso totalizaram 5), quanto àqueles enviados às coordenações dos programas de formação constituíram-se como a principal fonte de geração de dados para esta pesquisa. Na definição proposta por Gil (2008), o questionário é entendido

[...] como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado, etc (GIL, 2008, p.121).

Nesse sentido, os questionários aplicados geraram gráficos (provenientes das questões fechadas), e principalmente excertos (advindos das questões abertas) dotados de significados e concepções não apenas metodológicas, mas principalmente, ideológicas, que reproduzem também uma forma de pensamento dominante no mundo ocidental, marcado pelas explorações emancipatórias que, sobretudo nos países como o Brasil, que passaram, ou melhor, “sobreviveram” à experiência colonial, deixaram rachaduras e cicatrizes de uma subserviência ao capital social estrangeiro, ao internacionalismo, ao poder globalizado.

2.5.1.2 As narrativas em áudio

As narrativas em áudio descritas neste estudo de caso representam um momento de reflexão e autocrítica dos professores participantes diante de duas questões relevantes para a geração de dados desta pesquisa, funcionando como uma forma de catarse pedagógica, cuja proposta era narrar livremente e sem interrupções as suas percepções diante de um momento atípico como o que experimentamos no ano de 2020, no formato de fluxo contínuo⁷⁸.

⁷⁸ As perguntas foram encaminhadas pelo *whatsapp* no dia 10/11/2020, e cada professor participante enviou o áudio com a sua narrativa no momento em que se sentiu mais confortável e com maior disponibilidade para gravar. As datas em que cada áudio foi respondido, bem como as transcrições completas das narrativas estão disponíveis no Apêndice 11 desta tese.

A primeira questão referia-se especificamente ao contexto de sala de aula em que os professores estavam inseridos, buscando compreender as particularidades e singularidades que eles enfrentavam no cotidiano escolar enquanto professores de inglês da RMEBH, conforme descrição a seguir:

1) Como participante de uma pesquisa que envolve uma análise crítico-reflexiva dos programas de formação continuada para os professores de inglês na Rede Municipal de Belo Horizonte gostaria que você descrevesse o contexto de trabalho em sua regional de atuação, especificamente na comunidade escolar em que você leciona. Quais são as singularidades, conflitos, conquistas, e possíveis temores que você enfrenta no cotidiano escolar, especialmente frente à instabilidade gerada pelas políticas públicas para o ensino de inglês na Rede Municipal de Belo Horizonte?

A segunda questão propôs uma reflexão sobre os efeitos da pandemia na educação, frente às políticas públicas viabilizadas pela PBH para garantir a acessibilidade dos estudantes durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE):

2) Diante de um contexto de pandemia como o que estamos vivenciando com a COVID-19, como você como professor de inglês e os demais profissionais de sua escola estão articulando suas ações pedagógicas junto à comunidade escolar? Como está o enfrentamento da PBH enquanto mantenedora de políticas públicas que viabilizem o acesso à Educação por parte de todos os estudantes da rede?

Dentre os 12 professores participantes, 9 responderam às 2 questões propostas por áudios no *whatsapp*, 1 preferiu respondê-las por escrito, por se sentir mais à vontade para se expressar, e 2 professoras não deram retorno até o fechamento dos dados gerados nesta pesquisa. Cunha (2010) discorre sobre o emprego de narrativas de professores como objeto de investigação, e aponta que esta técnica

[...] é fruto da necessidade de se trabalhar, de forma mais específica, o caráter antropológico nas pesquisas, como uma forma de considerar as vivências dos professores no desenvolvimento de suas atividades educacionais (CUNHA, 2010, p. 1).

Nesse sentido, compreendo também os relatos dos professores neste estudo de caso como narrativas orais (ou narrativas em áudio) uma vez que, ao refletirem sobre o contexto escolar em suas respectivas regionais de atuação, suas vivências e intercorrências revelam suas percepções e até emoções diante de situações típicas e também atípicas ao ambiente educacional (como a pandemia de COVID-19, por exemplo).

O formato das narrativas descritas neste estudo de caso assemelha-se, em certa medida, ao que Bauer e Jovchelovitch (2008) definem “como uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade, com características específicas” (p. 86), principalmente em relação a uma não segmentação de perguntas e respostas, que normalmente obedecem a uma escala evolutiva, que conduz o participante gradativamente num percurso investigativo. Entretanto, não foram empregados também todos os percursos descritos pelos autores como estruturantes de uma entrevista narrativa tradicional, conforme a descrição do Quadro 2 reproduzido a seguir:

Quadro 2 – Fases da Entrevista Narrativa

Fases da Entrevista Narrativa	Regras para a entrevista
Preparação	Exploração do campo. Formulação de questões <i>exmanentes</i> .
Iniciação	Formulação do tópico inicial para narração. Emprego de auxílios visuais (opcional).
Narração central	Não interromper. Somente encorajamento não verbal ou paralingüístico para continuar a Narração. Esperar para sinais de finalização (“coda”).
Fase de perguntas	Somente “Que aconteceu então?”. Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes. Não discutir sobre contradições. Não fazer perguntas do tipo “por quê?”. Ir de perguntas <i>exmanentes</i> para <i>Imanentes</i> .
Fala conclusiva	Parar de gravar. São permitidas perguntas do tipo “por quê”? Fazer anotações imediatamente depois da entrevista.

Fonte: Jovchelovich; Bauer (2008, p. 97)

Em relação à descrição do quadro acima, o formato que utilizo nesta pesquisa e que foi proposto aos participantes seguiu as fases de preparação, iniciação e narração; contudo, optei por um fluxo contínuo das narrativas, e não houve a intercalação de perguntas explicativas ou esclarecedoras na medida em que os relatos se desenvolveram. Diante disso, esclareço que algumas características da entrevista narrativa foram utilizadas como orientação para o desenvolvimento de um método próprio, que contempla apenas elementos de uma narrativa.

No que tange às influências do meio externo no processo de gravação de narrativas em áudio sabemos que nem todos os professores se sentem totalmente à vontade para se

expressarem por meio de suas vozes, impregnadas de suas emoções, mesmo estando cientes de toda a confiabilidade e anonimato dos dados gerados. Diante disso, procurei oferecer aos professores que não se sentissem à vontade para gravar áudios, a opção de enviarem narrativas escritas, como foi o caso de Luís.

2.5.1.3 Entrevistas

Segundo Selltiz (1967) apud Gil (2008) o uso de entrevistas em pesquisas qualitativas é um método assertivo para “a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes” (SELLTIZ et al., 1967, p. 273 *apud* GIL, 2008, p. 109). Nesse sentido, as narrativas de áudio neste estudo de caso, conforme mencionei na seção anterior, funcionaram como entrevistas narrativas em certa medida, uma vez que os professores participantes forneceram, em forma de fluxo contínuo, detalhes a respeito de suas vivências como professores de LI, o que também me permitiu compreender com maior profundidade aspectos relacionados às “suas crenças, atitudes, valores e motivações, [...] em contextos sociais específicos” (BAUER; GASKELL 2002). Conforme também pontuam os autores, quando combinada a outros métodos, a entrevista qualitativa mostra-se bastante eficiente:

Além dos objetivos amplos da descrição, do desenvolvimento conceitual e do teste de conceitos, a entrevista qualitativa pode desempenhar um papel vital na combinação com outros métodos (BAUER; GASKELL, 2002, p. 65).

Portanto, no que se refere ao contexto desta pesquisa, a combinação de entrevistas narrativas e o uso de questionários com respostas dissertativas contribuíram para uma descrição detalhada e em alguns casos reveladora, a respeito dos aspectos que perpassam as ideologias dominantes nos cursos de formação continuada da PBH.

De acordo com a definição proposta por Gil (2008), as entrevistas podem ser classificadas em “informais, focalizadas, por pautas, e formalizadas” (p. 111), conforme veremos na descrição a seguir:

A) Entrevista informal:

A entrevista informal “é o menos estruturado possível, e só se distingue da simples conversação porque tem como objetivo básico a coleta de dados” (GIL, 2008, p. 111). O objetivo desse tipo de entrevista é obter “uma visão geral do problema pesquisado, bem como a identificação de

alguns aspectos da personalidade do entrevistado” (p. 111). As entrevistas informais são comumente utilizadas “[...] nos estudos exploratórios, que visam abordar realidades pouco conhecidas pelo pesquisador, ou então oferecer visão aproximativa do problema pesquisado” (GIL, 2008, p. 111). Normalmente “recorre-se a entrevistas informais com informantes-chave, que podem ser especialistas nos temas de estudo, líderes formais ou informais, personalidades destacadas” (p. 111).

No que concerne especificamente ao estudo de caso que orienta esta pesquisa, utilizei da entrevista informal com a coordenadora do programa IYE em dois momentos distintos; no início da minha pesquisa, no ano de 2018⁷⁹, a fim de obter informações preliminares a respeito das ações do programa e como se estabeleceram as políticas públicas que embasaram as parcerias com agências de fomento como o ICBEU, o BC e a Embaixada Americana, e em 2020⁸⁰, quando da ampliação da abrangência do programa para o “Falando com o Mundo”, vinculando o escopo de atuação não apenas à DRI, mas também contando com a participação do Núcleo de Línguas e o CLIC, ambos sediados na SMED. Entretanto, nos dois momentos a entrevista seguiu um roteiro pré-estabelecido por minhas anotações, que seguem anexadas como “notas de campo” ao final desta tese, mas mantiveram um caráter informal, e a pedido da própria coordenadora do programa, não foram gravadas. Posteriormente, ela me passou as respostas da primeira entrevista formalmente por *e-mail*. Já no segundo momento, após a nossa entrevista pelo *Google Meet*, não foi possível obter as respostas para as perguntas feitas na ocasião, que foi acordado seria por meio do Questionário 6, “Falando com o Mundo”, conforme abordei na seção 2.5.1.1, que trata especificamente do uso de questionários nesta pesquisa.

B) Entrevista focalizada:

Segundo Gil (2008), a entrevista focalizada também apresenta um aspecto de informalidade, no entanto, o que a distingue da classificação anterior é que ela possui um enfoque num “tema bem específico” (p. 112). Além disso, quando o entrevistado tende a fugir do tema pré-determinado, ele é lembrado da sua retomada num esforço pessoal do entrevistador, que faz algumas intervenções durante a fala do participante.

Também em relação à participação e intervenção do entrevistador no relato do entrevistado, optei por uma abordagem mais livre, conforme mencionei anteriormente, por meio do fluxo contínuo das narrativas em áudio. Além de captar um momento mais espontâneo

⁷⁹ O roteiro da entrevista informal, concedido à pesquisadora no dia 03/09/2018, consta no Apêndice 14 desta tese.

⁸⁰ O roteiro para a entrevista pelo *Google Meet*, realizada em 25/06/2020, encontra-se também disponível no Apêndice 14, nas Notas de Campo desta tese.

do professor, que não está constrangido por uma pergunta imediata, em que não teria tempo para formulações mais elaboradas, outro motivo que me levou a propor o uso das narrativas orais aos participantes foi um certo receio que eu percebi ao abordar alguns participantes, quando expus o meu projeto de pesquisa, e expliquei os termos que envolvem a aceitação, por meio da assinatura do TCLE. Os professores demonstraram pouca receptividade para serem formalmente entrevistados (principalmente no caso de serem gravados), ao passo que apenas um participante mostrou-se relutante em enviar áudios pelo aplicativo de *whatsapp*, e preferiu enviar suas narrativas por e-mail, conforme já mencionado.

C) Entrevista por pautas

De acordo com a definição proposta por Gil (2008), a entrevista por pautas “apresenta certo grau de estruturação, já que se guia por uma relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso” (p. 112). As pautas obedecem também a uma ordenação, e estabelecem uma relação de gradação entre si, à medida em que o entrevistado fala livremente, o entrevistador intervém discretamente com perguntas diretas que o conduzem a abordar os temas pré-estabelecidos. Nesse caso também pode ocorrer a interrupção da fala do entrevistado pela entrevistador, mas diferente da entrevista focalizada, a intervenção deve ser realizada da forma mais sutil possível, para não influenciar no fluxo da narrativa, preservando ao máximo “a espontaneidade do processo” (p. 112). Ainda segundo Gil (2008), “as entrevistas por pautas são recomendadas sobretudo nas situações em que os respondentes não se sintam à vontade para responder a indagações formuladas com maior rigidez” (p. 112).

Nesse sentido, a entrevista inicial realizada com a coordenadora do programa IYE também seguiu alguns aspectos da estrutura por pautas pré-definidas, mas a minha preocupação central era não constranger a entrevistada nos momentos em que ela não se sentisse confortável e com confiança suficientes para abordar as políticas públicas da PBH frente ao fenômeno da internacionalização.

D) Entrevista estruturada:

A última categorização proposta por Gil (2008), apresenta a entrevista estruturada enquanto técnica de investigação que se desenvolve “a partir de uma relação fixa de perguntas, cuja ordem e redação permanece invariável para todos os entrevistados, que geralmente são em grande número” (p. 113). De acordo com o autor, esse tipo de entrevista é comumente utilizado para quantificar dados de grande proporção.

No caso da pesquisa que conduzo nesta tese, utilizei de um recurso parecido na aplicação dos questionários, em que obtive dados estatísticos e quantitativos que me permitiram mensurar, por exemplo, a participação dos professores nos cursos promovidos pelo IYE e pelo atual programa “Falando com o Mundo”, especialmente durante o período mais crítico da pandemia. Gil (2008) aponta que “esta lista de perguntas é frequentemente chamada de questionário ou de formulário”, (p. 113), o que também se adequa à natureza do instrumento que utilizei para a geração desses dados. O autor acrescenta que o questionário “expressa melhor o procedimento auto administrado, em que o pesquisado responde por escrito as perguntas que lhe são feitas” (p. 113), o que neste estudo de caso possibilitou aos professores participantes uma adequação ao seu próprio tempo, e não necessariamente a uma disponibilidade realizada através de uma entrevista com horário marcado, o que eles frequentemente apontavam como inviável, perante suas demandas de trabalho e pessoais.

2.5.1.4 Notas de Campo

Segundo as pesquisadoras Denzin e Lincoln (2006), “a pesquisa qualitativa é uma prática situada que coloca o observador no centro do mundo” (p. 17), de sorte que “essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as fotografias, as gravações e os lembretes” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17). Dessa forma, mediante o caráter interpretativo das pesquisas de cunho qualitativo, as anotações, os *e-mails* enviados, e mais recentemente as mensagens pelo aplicativo de *whatsapp*, dentre outros, compuseram o espectro de informações que deram origem aos dados desta pesquisa. As notas de campo estão descritas no Apêndice 11 desta tese, e retratam os avanços e também percalços da pesquisa, assim como as minhas anotações nas disciplinas cursadas que orientaram o trabalho com os NLs e os LCs, numa perspectiva decolonial, e também àquelas que suscitaram ideias durante minha participação em seminários e afins.

2.6 A triangulação como validação dos dados gerados

Bogdan e Biklen (2007) pontuam que o termo triangulação foi usado pela primeira vez nas Ciências Sociais a fim de oferecer mais de uma fonte de informação na geração de dados, no intuito de garantir maior credibilidade à informação veiculada (p. 115). Entretanto, os autores ressaltam que muitas vezes o termo tem sido empregado de forma superficial nas

pesquisas qualitativas, e esclarecem que a especificação dos instrumentos e das técnicas aplicadas à investigação se mostram mais eficazes do que o uso genérico da terminologia.

A origem do termo está ligada à navegação, e parte da análise trigonométrica para explicar que não é possível se localizar com precisão em um mapa se o ponto de referência for apenas um objeto. Entretanto, a interseção de mais dois pontos de referência fornecerão maior acuidade à localização. Dessa forma, uma localização adicionada de mais dois pontos são vistas como pontas de um triângulo de onde é possível calcular a distância de um lado, e, por conseguinte, inferir qual é a distância do outro (p. 115). Entretanto, sabemos que as investigações qualitativas, que foram inicialmente utilizadas pelas Ciências Sociais e são comumente empregadas nas pesquisas em Educação não trabalham com informações precisas como àquelas aplicadas à navegação, e confrontar dados a partir de apenas duas vertentes pode se mostrar insuficiente para contemplar a diversidade de fatores que influenciam direta e/ou indiretamente as análises de dados gerados.

Nesse sentido, o uso da triangulação em pesquisas qualitativas sofreu modificações e adaptações ao longo do tempo e não apenas duas, mas múltiplas vertentes e fontes começaram a ser empregadas na validação dos dados. No caso específico deste trabalho de investigação, não confrontei os dados partindo unicamente de duas vertentes, uma vez que os relatos dos professores participantes nas perguntas abertas dos questionários e as narrativas em áudio e escritas se interpelaram ao contexto atípico da pandemia, em que os conflitos e as especificidades de cada regional em que os professores atuam, somados às situações adversas, inclusive de saúde mental, sobreveio a alguns participantes nesse período. Portanto, mesmo nos momentos em que utilizei gráficos gerados pelas perguntas fechadas não houve apenas uma quantificação dos dados, uma vez que na maioria dos casos havia um espaço nos questionários para que outros relatos e argumentos fossem incorporados. Diante disso, reitero que a presente pesquisa utiliza como aporte metodológico a cristalização dos dados gerados, como passarei a discutir na próxima seção.

2.7 A cristalização e as múltiplas variáveis nas pesquisas qualitativas

A cristalização surge, então, como um método mais assertivo a ser usado nas pesquisas qualitativas a partir do princípio de que há múltiplas variáveis que podem influenciar direta ou indiretamente uma investigação qualitativa.

Conforme dados apresentados num estudo metodológico publicado pela Universidade de Connecticut em 2005 a respeito da natureza do conhecimento científico, há evidências de

que os resultados de um mesmo estudo podem variar, dependendo da abordagem e das técnicas de investigação utilizadas na geração dos dados. Os pesquisadores do grupo de estudos em questão argumentam que o uso da cristalização como referencial metodológico mostra-se mais abrangente que a triangulação e permite maiores reformulações e adaptações, em conformidade com os rumos da pesquisa. Segundo Settlage; Southerland; Johnston; Sowell (2005),

[...] entendemos que os métodos de pesquisa utilizados na natureza da ciência devem ir além do objetivo simples da triangulação, uma vez que a triangulação implica que um objetivo fixo é o objeto central de um estudo (SETTLAGE, et al, 2005, p. 11)⁸¹.

Ainda de acordo com os pesquisadores, três aspectos se destacam na cristalização como abordagem metodológica, conforme detalhamentos a seguir:

- A) A maneira como investigamos a natureza do conhecimento científico pode influenciar diretamente os rumos de uma pesquisa;
- B) O conhecimento pode variar conforme o conteúdo considerado, ou seja, depende do recorte selecionado;
- C) A proposta ou os objetivos de uma proposição inicial podem ser alterados e modificados ao longo do processo de investigação.

A metáfora do “cristal”, e a adoção da cristalização na validação dos dados gerados, em conformidade com a definição sugerida por Richardson (1994), remete ao fato de que, assim como cristais que “crescem, se modificam e se alteram”, os objetos de nosso estudo também não são uniformes:

Cristais são prismas que refletem externalidades e refratam dentro de si mesmos, criando cores diferentes, padrões e arranjos lançados em diferentes direções. O que nós vemos depende do nosso ângulo de repouso – não triangulação, mas sim cristalização (RICHARDSON⁸², 1994, p. 1416).

Semelhantemente, no caso específico da abordagem metodológica que apresento em minha pesquisa, utilizo também a cristalização como validação metodológica, uma vez que a triangulação confronta dados a partir de duas ou três vertentes; no entanto, sabemos que em uma investigação qualitativa como a que conduzo nesta tese há mais fatores que se entrelaçam e devem ser considerados na geração e análise dos dados.

⁸¹ Tradução livre de “[...] we understand that research methods in the nature of science must go beyond the simple goal of triangulation, as triangulation implies that a fixed goal is the object of our study” (SETTLAGE, SOUTHERLAND; JOHNSTON; SOWELL, 2005, p. 11).

⁸² Tradução livre de: “Crystals are prisms that reflect externalities and refract within themselves, creating different colors, patterns, and arrays casting off in different directions. What we see depends on our angle of repose—not triangulation but rather crystallization” (RICHARDSON, 1994, p. 1416).

Denzin e Lincoln (2006) apontam a relevância da mentalidade investigativa em um trabalho de pesquisa e remetem aos termos *bricolage* e *bricoleur* para caracterizar o pesquisador interpretativo na utilização de “[..] um conjunto de representações que reúne peças montadas que se encaixam nas especificidades de uma situação complexa” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 18). O termo *bricolage* é utilizado para caracterizar os diferentes instrumentos, técnicas e métodos de representação e interpretação que se aplicam também à pesquisa científica, aproximando-se mais do conceito de cristalização que adotaremos nesta pesquisa.

A pesquisa qualitativa sobre a qual me debrucei parte da premissa de que, como postula Richardson (2002), verdades absolutas são impregnadas de poder, e aqueles que se dedicam a elas estão também servindo a interesses particulares que, via de regra, representam disputas políticas, culturais e locais. A pesquisadora defende que

[...] a) para alguns tipos de conhecimento a representação alternativa é mais viável, e b) tais representações oferecem uma visão que vai além das convenções científicas sociais e práticas discursivas tradicionais e, portanto, podem ser de interesse daqueles que se dedicam a assuntos e desafios epistemológicos⁸³ (RICHARDSON, 2002, p. 414).

Dornyei (2007) reforça o caráter interpretativo e subjetivo de um estudo qualitativo, principalmente no que se refere ao questionamento de verdades absolutas que devem ser relativizadas numa investigação qualitativa, cujos fatos dependem também de percepções individuais que se entrelaçam, divergem e se sobrepõem. No caso do contexto específico desta pesquisa, ao investigarmos a influência de fundações internacionais como o *British Council*, a Embaixada Americana, e a Cultura Inglesa em cursos de formação continuada de professores de inglês da rede pública municipal de Belo Horizonte, propomos também um desafio epistemológico, um posicionamento crítico em relação à internacionalização do ensino de língua inglesa em Belo Horizonte, que tem se instituído como parâmetro curricular a partir de uma concepção dominante do Norte Global, conceito que trataremos mais especificamente no capítulo 4, que abordará os pressupostos teóricos na confluência dos dados gerados no presente estudo.

A escrita desta tese configura-se, também, em uma forma de questionamento; como argumenta Richardson (2002), “eu escrevo para descobrir coisas”⁸⁴ (RICHARDSON, 2002, p. 417). De forma específica me proponho a investigar as influências e as ideologias dominantes

⁸³ Tradução livre de: “a) for some kinds of knowledge, alternative representation is preferable, and (b) these representations offer a way of seeing beyond social scientific conventions and discursive practices and therefore might be of interest to those concerned with epistemological issues and challenges” (RICHARDSON, 2002, p. 414).

⁸⁴ Tradução livre de: “I write to find things out” (RICHARDSON, 2002, p. 417).

que são mediadoras dos cursos de formação continuada de professores de inglês na PBH, tendo como referencial teórico as epistemologias do Sul Global com as quais me localizo e me identifico. As análises dos excertos provenientes dos relatos dos professores, das respostas dos questionários e das narrativas em áudio foram inseridas ao longo de toda a tese, mas principalmente nos capítulos 3 (que apresenta os efeitos da pandemia no contexto escolar e nos cursos de formação) e 4, que trata dos aspectos teóricos que estabelecem interlocução com os dados da pesquisa. As múltiplas vertentes se entrelaçam na pesquisa e na análise deste trabalho de investigação, que inicialmente, não poderia prever que uma pandemia nos atravessaria de sobressalto, e afetaria o rumo não somente da nossa pesquisa mas também da Educação, no Brasil e no mundo.

Dessa forma, esta pesquisa é também o resultado das imprevisibilidades que afetam uma pesquisa qualitativa em Educação, que não se delinea de um modo fixo e estruturado pela triangulação de duas vertentes ou variáveis, mas que se cristaliza em diferentes pontos de vista, relatos e dados externos e alheios ao curso natural, com os conceitos pré-estabelecidos no projeto inicial. Por conseguinte, a próxima seção apresenta uma descrição mais detalhada do tratamento dos dados gerados na pesquisa.

2.8 Tratamento dos dados gerados

As análises e discussão dos dados gerados foram feitas a partir das transcrições de narrativas em áudios, leituras e releituras das respostas dos questionários, elaboração de gráficos e tabelas que pudessem auxiliar na análise dos dados qualitativamente. Mattos (1999) aponta que

[...] nada impede que um pesquisador que coletou dados qualitativamente utilize alguma forma de quantificação em sua análise, tornando seus resultados talvez mais generalizáveis. Da mesma forma, um pesquisador que coletou dados quantitativamente pode muito bem fazer algum tipo de inferência qualitativa a partir de seus resultados (MATTOS, 1999, p. 149).

Em conformidade com Mattos (1999), tabelas e gráficos estão sendo utilizados nesta pesquisa como instrumento de interpretação dos dados gerados, ainda que se trate de uma pesquisa predominantemente de cunho qualitativo. A geração de dados desta pesquisa foi marcada por dois momentos distintos, dos quais o primeiro correspondeu a um período pré-pandemia, em que os doze professores participantes tiveram a oportunidade de se matricular nas modalidades presencial e semipresencial nos cursos de formação em serviço promovidos pela DRI, em parceria com a SMED, *British Council*, Cultura Inglesa, ICBEU e Embaixada

Americana. O segundo período, denominado pandêmico, marcou um momento de transição entre o programa *Improve Your English* e o “Falando com o Mundo”, e coincide com as restrições das ações do programa exclusivamente à modalidade online, no formato de Educação à Distância (EaD) e do Ensino Remoto, com aulas síncronas e assíncronas.

2.9 Conclusão

Concluo portanto o Capítulo 2, que apresentou, de forma detalhada, o percurso metodológico que me orientou neste estudo de caso, o qual, pela própria natureza de investigação de cunho qualitativo e caráter interpretativo, considerou as múltiplas vertentes que se associam, interpelam e atravessam uma pesquisa em Educação. Os dados gerados na pesquisa, nesse sentido, são em grande parte provenientes das respostas de questionários *online* que apresentaram perguntas fechadas (com opção de comentários extras) e perguntas abertas, o que possibilitou aos 12 professores participantes desta pesquisa a manifestação de suas opiniões, inquietudes, desconforto e até elogios em alguns casos às políticas públicas adotadas pela PBH no que concerne à formação de professores, no período pré e pós pandemia (que abrange o início dos cursos de formação do *Improve Your English*, até as formações a partir de 2020, no âmbito do “Falando com o mundo”).

O contexto no tipo de pesquisa que conduzi nesta tese irrompeu-se também diante dos dados e da necessidade de adaptação e reformulação, diante da pandemia de COVID-19. Por isso, dois importantes questionários desta pesquisa (o Questionário 3 – Formação em Tempos de Pandemia e o Questionário 4 – Regime Especial de Atividades Escolares) foram incorporados a este estudo, e a medida que os dados foram gerados, houve também a necessidade de ouvir as narrativas, as vozes dos professores participantes em meio a uma situação nunca antes vivenciada por esse grupo de professores (não com esta dimensão, no que se refere à paralisação das aulas por mais de um ano, à falta de contato presencial com os colegas, os estudantes, a comunidade escolar, e como a escassez de recursos tecnológicos contribuiu também para o distanciamento de todos os envolvidos, principalmente aqueles provenientes da Educação Pública, e no nosso caso especificamente, da RMEBH).

Por essa razão, os dados não seguem o rigor metodológico de uma triangulação, com origem trigonométrica, mas estão irregulares, formando diferentes pontas e sobre diferentes prismas neste estudo de caso, que assim como os cristais, se apresentam sobre diferentes perspectivas e são muitas vezes inconclusivos, incompletos e até restritos, dada à própria natureza deste estudo.

O Capítulo 3 apresenta uma espécie de hiato nesta tese, no que se refere aos efeitos e implicações da pandemia de COVID-19 na Educação, provocando o fechamento de escolas e redirecionando, em alguns momentos, o rumo desta pesquisa, em que o contexto se sobrepôs, em certa medida, a roteiros pré-estabelecidos no início da geração de dados, em 2018.

3. PANDEMIA: EDUCAÇÃO NO CTI

*E o aluno não saiu para estudar
Pois sabia, o professor também não tava
lá
E o professor não saiu pra lecionar
Pois sabia que não tinha mais nada pra
ensinar*

Raul Seixas, 1977

3.1 “No dia em que a Terra parou”

Não obstante os desafios da contemporaneidade da era digital e tecnológica, em 2020 fomos surpreendidos por uma pandemia do novo Coronavírus, mais conhecido pela sigla em inglês COVID-19, que abalou o mundo quando da descoberta do SARS-CoV-2 (Severe Acute Respiratory Syndrome 2), em português Síndrome Respiratória Aguda Grave 2⁸⁵.

Segundo dados informados pela página oficial da Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS), que funciona como o escritório regional da Organização Mundial da Saúde das Américas,

[...] o novo coronavírus (nCoV) é uma nova cepa de coronavírus que havia sido previamente identificada em humanos. Conhecido como 2019-nCoV ou COVID-19, ele só foi detectado após a notificação de um surto em Wuhan, China, em dezembro de 2019⁸⁶ (OPAS, 2021).

O ano de 2020 marcou uma interrupção, um hiato em diferentes setores da sociedade mundial, afetando todo tipo de negócios e prestação de serviços, tornando ainda mais atuais os versos de Raul Seixas de 1977, que anunciavam em linguagem apocalíptica “O Dia em que a Terra Parou”.

No Brasil, a visão escatológica de final dos tempos, que anunciava escolas fechadas e alunos em casa se impôs como realidade, apontando desafios emergentes também para a educação, como a implementação de uma proposta de ERE.

No caso da PBH, a suspensão das aulas e atividades educacionais regulares ocorreu efetivamente a partir do dia 19 de março de 2020, conforme publicação do Decreto Municipal nº 17.298, de 17 de março de 2020 (Belo Horizonte, 2020b). No entanto, a convocação dos professores para o regime de teletrabalho aconteceu apenas em 16 de junho de 2020, por meio da publicação da Portaria 110/2020 (Secretaria Municipal de Educação, 2020a), os quais

⁸⁵ O SARS-CoV representa o agente de um surto de SARS que já ocorreu anteriormente, entre os anos de 2002 e 2003 na China. De acordo com dados da página da BBC Brasil, “Também originária da China, em novembro de 2002, a Sars, causada pelo vírus SARS-CoV, se espalhou para 26 países, com 8.098 casos confirmados e 774 mortes”. Disponível em <<https://www.bbc.com/portuguese/internacional-52815216>>. Acesso em: 09 ago. 2021.

⁸⁶ Disponível em <<https://www.paho.org/pt/topicos/coronavirus>>. Acesso em: 09 ago. 2021.

até então encontravam-se em regime de sobreaviso, sinalizando uma possibilidade de retorno a qualquer momento, de forma remota ou presencial, conforme os índices de contaminação da doença.

Durante os 3 meses de espera por uma definição oficial por parte da PBH para a implementação de uma proposta de ERE, a condução de ações imediatas e individualizadas por parte de professores da RMEBH e das direções das escolas ocorreu de forma não sistematizada e independente, como gravação de vídeos em redes sociais das escolas (principalmente por meio do *Facebook* e *Instagram*), criação de *blogs* e *homepages*, e o investimento dos próprios professores na compra de equipamentos como computadores e celulares, assim como a participação facultativa em cursos de aperfeiçoamento tecnológico e digital, oferecidos por instituições públicas e/ou particulares.

No que concerne aos estudantes matriculados em turmas de terminalidade do Ensino Fundamental, as diretrizes para implementação de uma proposta de ERE foram publicadas no dia 09 de setembro de 2020, por meio da Portaria 138/2020 (Secretaria Municipal de Educação, 2020b), que estabeleceu o “Regime Especial de Atividades Escolares”. A portaria em questão estabeleceu um continuum de 2 séries ou anos escolares para o cumprimento e a integralização da carga horária mínima dos estudantes, regulamentando também o desenvolvimento de atividades pedagógicas não presenciais:

[...] em caráter excepcional, nos termos do § 3º do art. 2º da Lei Federal nº 14.040/2020, os estabelecimentos de ensino de educação básica, poderão, para o cumprimento dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, adotar um continuum de 2 (duas) séries ou anos escolares, com o objetivo de integralizar, no ano subsequente, a carga horária mínima do ano letivo afetado pelo estado de calamidade pública reconhecida pelo Decreto Legislativo nº 6/2020, observadas as diretrizes nacionais editadas pelo CNE, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino; [...] nos termos do § 4º do art. 2º da Lei Federal nº 14.040/2020, para o cumprimento do ano letivo afetado pelo estado de calamidade pública provocada pela pandemia de Covid-19, a critério dos sistemas de ensino, poderão ser desenvolvidas atividades pedagógicas não presenciais (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2020b).

Destarte, a pandemia de COVID-19 potencializou ainda mais os desafios da educação, principalmente em relação à inclusão digital de estudantes da rede pública em relação ao acesso a recursos tecnológicos disponíveis para a efetivação do direito constitucional a uma Educação pública, gratuita e de qualidade, que foi sistematicamente negligenciada no novo contexto imposto durante a vigência do ERE e as complexidades advindas para a sua implementação. Conforme o disposto no artigo 205 da Constituição Federal de 1988, a Educação constitui-se como direito de todos e dever do Estado e da família:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

No caso específico da PBH, interessa-nos saber, para fins de desenvolvimento desta pesquisa, como se constituíram as políticas públicas para o fomento do direito à Educação no contexto da pandemia de COVID-19, durante os anos de 2020 e 2021. Por conseguinte, buscamos também uma compreensão de como os professores de inglês da RMEBH foram impactados pelas políticas públicas instituídas durante esse período.

Segundo informações do Portal Agência Brasil⁸⁷, o primeiro caso registrado de COVID-19 no Brasil aconteceu em 26 de fevereiro de 2020. Em Minas Gerais, o registro do primeiro caso ocorreu no dia 06 de março de 2020, na cidade de Divinópolis, por meio de uma viajante recém-chegada da Itália, conforme dados do portal da Secretaria de Estado da Saúde (SES)⁸⁸. Consequentemente, o primeiro caso oficialmente documentado no município de Belo Horizonte ocorreu no dia 16 de março de 2020, segundo dados divulgados no portal G1⁸⁹. Os dados mencionados revelam que, em menos de um mês, o Sars-CoV-2 (que é o agente transmissor do novo Coronavírus) circulou rapidamente no Brasil. Desde o primeiro caso confirmado no final de fevereiro de 2020 em São Paulo até a segunda semana de março do mesmo ano já havia casos inclusive de transmissão comunitária⁹⁰ do novo Coronavírus no município de Belo Horizonte.

Diante de um cenário de incertezas e inseguranças sanitárias, a resposta da PBH à pandemia de COVID-19 foi praticamente imediata, e o prefeito Alexandre Kalil, do Partido Social Democrático (PSD), suspendeu as atividades consideradas não essenciais, dentre elas também as aulas presenciais de escolas e creches conveniadas a partir do dia 19 de março de 2020, conforme publicação do Decreto 17.298, mencionado anteriormente. Em contrapartida,

⁸⁷ “Há um ano, Brasil anunciava primeiro caso de Covid-19. Pesquisa mostrou que coronavírus já circulava no país desde 2019”. 26 fev. 2021. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/saude/audio/2021-02/ha-um-ano-brasil-anunciava-primeiro-caso-de-covid-19-0#:~:text=Apesar%20do%20primeiro%20caso%20de,causador%20da%20covid%2D19%20j%C3%A1>>. Acesso em: 28 abr. 2021>.

⁸⁸ Confirmação do primeiro caso de Coronavírus (Covid-19) em Minas Gerais”. 8 mar. 2020. Disponível em: <<https://www.saude.mg.gov.br/component/gmg/story/12233-confirmacao-do-primeiro-caso-de-coronavirus-covid-19-em-minas-gerais>>. Acesso em: 28 abr. 2021.

⁸⁹ “Coronavírus: Belo Horizonte tem o primeiro caso confirmado. Ao todo, já são seis casos confirmados em Minas Gerais pela Secretaria de Estado de Saúde”. 16 mar. 2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2020/03/16/coronavirus-belo-horizonte-tem-o-primeiro-caso-confirmado.ghtml>>. Acesso em: 28 abr. 2021.

⁹⁰ De acordo com dados divulgados no portal Agência Minas em 17 de março de 2020, a partir desta data já ocorria a transmissão comunitária do Coronavírus, quando “[...] o paciente não sabe determinar de quem contraiu a doença”. Disponível em: <<http://www.agenciaminas.mg.gov.br/noticia/belo-horizonte-registra-transmissao-comunitaria-de-coronavirus-e-governador-anuncia-novas-medidas-de-contencao>>. Acesso em: 10 ago. 2021.

não obstante a suspensão das aulas terem ocorrido de imediato, os professores permaneceram em sobreaviso de março a junho de 2020, quando ocorreu então a regulamentação do regime de teletrabalho, instituído pela publicação da Portaria SMED Nº 110/2020, já citada anteriormente. Diante disso, a despeito da regulamentação das diretrizes para o regime de teletrabalho dos professores da PBH ter sido publicada em junho de 2020, a efetivação e regulamentação das diretrizes para a autorização do ERE efetivou-se somente 3 meses depois, no mês de setembro, ocasionando um descompasso na implementação de políticas públicas entre as redes pública e privada, uma vez que esta última organizou-se de imediato, conforme orientações propostas por cada instituição para a implementação de um plano de estudos remoto.

No que concerne à PBH, durante os 3 meses em que não foram implementadas ações coordenadas de apoio e suporte pedagógicos para os professores e estudantes, ações individualizadas por parte dos profissionais da educação e de gestores das escolas também ocorreram; contudo, não foram suficientes para alcançar cerca de 104.800⁹¹ estudantes do Ensino Fundamental da RMEBH, distribuídos em 148 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs).

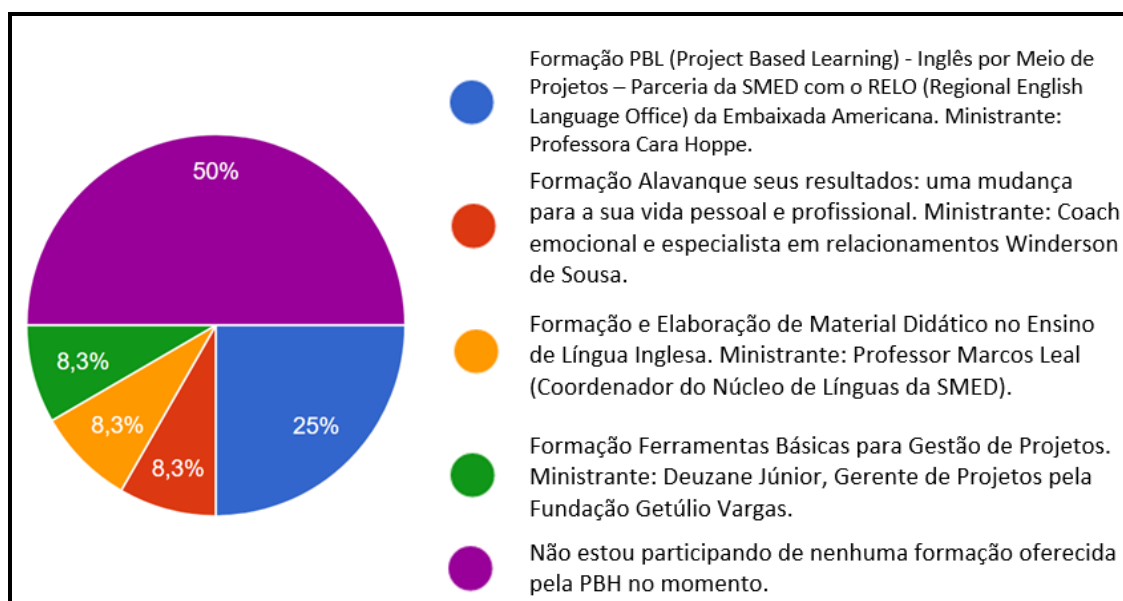
O impasse para a efetivação de um plano de ERE instaurou-se principalmente em decorrência da ausência de políticas públicas oficiais para a implantação de uma rede de *wi-fi* gratuita para os estudantes, seja por meio de parcerias com os provedores de *Internet* ou pela execução de um aplicativo próprio como o “Conexão Escola”, por exemplo, implementado pela Rede Estadual de Ensino em Minas Gerais de forma gratuita.

No que se refere à participação dos professores desta pesquisa em cursos de formação continuada ofertados pela PBH durante o período mais crítico da pandemia, em 2020, conforme descrição do Gráfico 3, reproduzido na sequência, 50% dos professores participantes desta pesquisa não se matriculou em nenhuma formação oferecida pela PBH, no âmbito do programa “Falando com o Mundo”, durante o período mais crítico da pandemia de COVID-19, no 2º semestre de 2020. Destaco, também, que na amostra que apresento nesta pesquisa, a formação que obteve um percentual maior de adesão (25%), foi ministrada em parceria com a Embaixada Americana, o que reflete também uma preleção quase que implícita pelo inglês falando por nativos, repercutindo, em certa medida, o que Phillipson (1992) argumenta como a “falácia do falante nativo” (p. 182), conforme mencionado anteriormente, em consonância com os

⁹¹A Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte”. 20 jul. 2020c. Disponível em: <<https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/rede-municipal-de-educacao-de-belo-horizonte>>. Acesso em: 16 jun. 2020.

apontamentos de Canagarajah (1999) sobre a correlação de fatores econômicos, ideológicos, e políticos que sustentam esse mito (p. 78).

Gráfico 3: *Participação em cursos de formação durante a pandemia*



Fonte: Dados da pesquisa

Além dos 25% de adesão referentes à formação do PBL, na parceria da SMED com a Embaixada Americana, os outros cursos de formação contaram com um percentual mínimo de participação (correspondendo a 8,3% respectivamente, incluindo a “Formação para Elaboração de Material Didático”, a formação “Alavanque seus Resultados” e a de “Ferramentas Básicas para a Gestão de Projetos”). O curso de “Formação e Elaboração de Material Didático”, ministrado pelo coordenador do Núcleo de Línguas, que é também funcionário efetivo do quadro de professores da RMEBH, apresentou uma proposta metodológica semelhante ao curso do PBL, tornando-se o principal eixo metodológico do programa “Falando com o Mundo” a partir de 2020.

No entanto, os dados do Gráfico 3 apontam também que a adesão ao curso do PBL foi maior para aquele que oferecia a certificação internacional, em comparação ao que foi ministrado pelo professor da própria PBH. Desta forma, observo que as escolhas dos professores também estão embasadas e imbricadas nas relações de poder que se estabelecem com os fenômenos da globalização e internacionalização. Por conseguinte, também destaco que os outros cursos ofertados pelo programa estão em consonância com o mundo dos negócios, que insere a Educação como empreendedorismo voltada para a apresentação de resultados e a gestão de projetos, referendando práticas neoliberais que englobam também “a criação de

mercados e a implementação de princípios de mercados que antes não existiam” (GRAY e BLOCK⁹², 2012, p. 114).

Ressalto, por conseguinte, que diante do avanço de parcerias com organismos internacionais nas propostas de formação continuada da PBH proponho a problematização da internacionalização de Belo Horizonte, a partir do questionamento do “mito do inglês como língua internacional” abordado em Pennycook (2007), da “falácia do falante nativo” como em Canagarajah (1999) e dos fenômenos de globalização, também em Canagarajah (2005), envolvendo uma discussão de aspectos do *Global Englishes* apontados por Kumaravadivelu (2012) e suas implicações também no ensino de LI.

Tais abordagens serão aprofundadas no Capítulo 4 desta tese, entretanto, sustento a posição de que a proposta de internacionalização de Belo Horizonte e a formação de cidadãos bilíngues e globais envolvem aspectos políticos e neoliberais que tendem a perpetuar a colonialidade de um poder eurocêntrico e hegemônico.

Dentre os fatores determinantes pelos participantes para a não adesão aos programas de formação destaco o relato de Stella, que ressalta a sua falta de disponibilidade diante de uma sobrecarga de cursos a que foi exposta durante o período de pandemia:

E1: (Stella) *Participando de outro curso e cansada pelo excesso de ofertas de webinars, lives, palestras...uma enxurrada de oferta de cursos* (E1, Questionário 3, Questão 2).

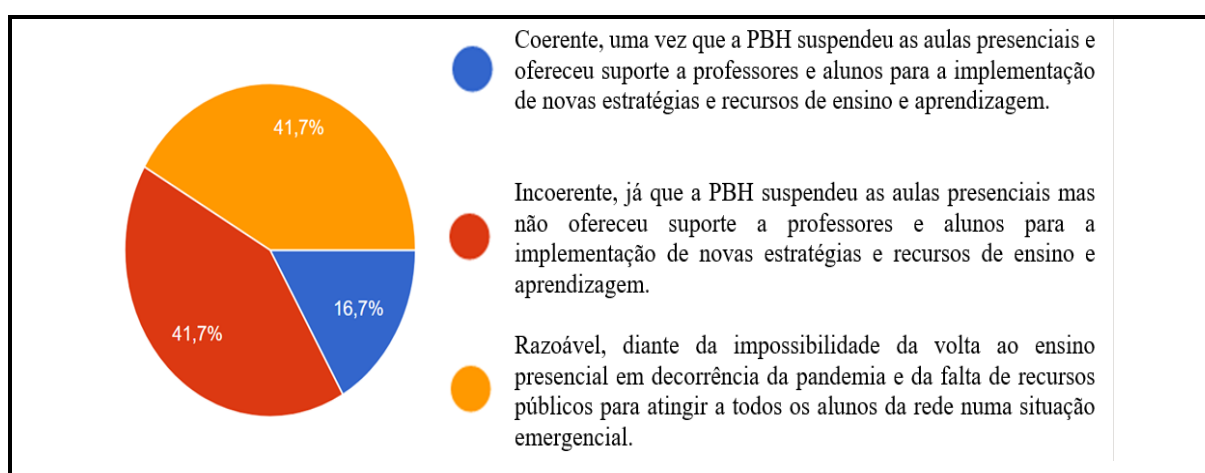
O excesso de atividades a que os professores foram expostos durante o período de pandemia, especialmente no que concerne às adaptações que se fizeram necessárias na fase mais aguda da doença provocou uma sobrecarga que não era diretamente proporcional ao interesse dos participantes pelos temas propostos, aliados a uma política de desvalorização salarial, conforme observamos também no relato de Rafaela descrito no Excerto 2. A falta de motivação para a realização de cursos de formação, desenvolvidos sem uma política de melhoria salarial planejada ou incentivos no plano de carreira, por exemplo, justificou, em certa medida, a baixa adesão por parte dos professores durante o 2º semestre de 2020:

E2: (Rafaela): *Estou completamente desmotivada a fazer cursos, temos muitas horas de trabalho diário, e os cursos não dão nenhum retorno financeiro* (E2, Questionário 3, Questão 2).

⁹² Tradução livre de [...] neoliberalism entails not only government, intervention to maintain the conditions that guarantee a free market for goods and services, it also involves the deliberate creation of markets and the implementation of market principles where none had previously existed (GRAY e BLOCK, 2012, p. 114). Sobre as influências do neoliberalismo na educação e mais especificamente, nos cursos de formação promovidos pela PBH, vide Capítulo 4, seção 4.5, que trata da manutenção do *status quo* e o controle do Estado.

No que concerne à opinião dos professores diante das políticas públicas implementadas no período de pandemia houve um empate (correspondendo a 41,7% dos participantes) entre o percentual de professores que descreveu como razoável a condução das ações da PBH no contexto de ensino remoto emergencial e àqueles que apontaram na direção contrária, e consideraram como incoerentes as propostas implementadas naquele período, especialmente em relação ao suporte e atendimento aos estudantes e professores envolvidos, conforme descrição do Gráfico 4. Na opinião de 16,7% dos professores participantes, as ações da PBH mostraram-se coerentes durante o período citado.

Gráfico 4: *Suporte e apoio da PBH no contexto de pandemia*



Fonte: Dados da pesquisa

Ao serem questionados sobre o que os professores participantes considerariam como essencial para a abordagem nas formações durante o período de pandemia, todos os 12 respondentes a esta pergunta apontaram para a necessidade de aperfeiçoamento tecnológico e digital, inclusive com o fornecimento de materialidade para os profissionais, que precisaram dispor de recursos próprios para o investimento em celulares e computadores durante o período de ensino remoto, conforme o relato de Marcos no Excerto 3:

E3: (Marcos) *Pergunta difícil de responder, já que nem os professores e muito menos os alunos têm materialidade tecnológica para manter certo contato pedagógico. Toda formação que formos fazer esbarra nessa falta de recursos* (E3, Questionário 3, Questão 8). (meus grifos)

Em relação à condução das ações de controle sanitário e epidemiológicos durante todo o ano de 2020 e 2021, as decisões implementadas pela PBH ocorreram de forma orquestrada,

em conformidade com os pareceres emitidos pelo Comitê de Enfrentamento à Covid-19⁹³ (Belo Horizonte, 2020d), que realizava periodicamente o monitoramento dos índices de transmissão da doença. Desde o primeiro momento em que ocorreu a suspensão das aulas presenciais ainda no mês de março de 2020, até a convocação dos professores da Educação Infantil (EI) para o retorno presencial a partir do dia 26 de abril de 2021, conforme Portaria SMED Nº 072/2021 (Belo Horizonte, 2021a), publicada em 23 de abril de 2021, a equipe de médicos infectologistas procurava embasamento técnico-científico para a tomada de decisões. Entretanto, segundo dados informados pelo “Portal Uai”⁹⁴, os índices de monitoramento (IM) da doença ainda apontavam alta na ocupação de leitos de enfermaria durante o mês de abril, e a taxa de contaminação da doença era de 0,96 (ou seja, “a cada 100 pessoas na cidade, outras 96 ficam doentes”) (PORTAL UAI, 2021). Ainda assim, o retorno gradativo dos estudantes do EF foi também autorizado, sendo convocados para o retorno ao ensino presencial os professores do 6º ao 9º anos a partir do dia 05 de agosto de 2021, conforme Portaria SMED Nº 143/2021 (Belo Horizonte, 2021b), publicada em 30 de julho de 2021, antes portanto da completude do esquema vacinal dos trabalhadores em Educação, prevista para o mês de setembro. A seção a seguir apresenta um detalhamento maior das questões que orientaram o retorno gradativo dos professores do EF, e as propostas de implementação do ERE na PBH.

3.2 Orientações para implementação do PPRE na PBH

O Plano Pedagógico Remoto Emergencial⁹⁵ (PPRE), enviado aos diretores das escolas municipais para fins de organização do trabalho escolar no dia 12 de julho de 2021 e atualizado durante o mês de setembro do mesmo ano previa alternativas para a continuidade do ensino

⁹³ “Prefeitura de Belo Horizonte cria comitê para enfrentar epidemia da Covid-19”. Segundo informações do portal da PBH (BELO HORIZONTE, 2020e), “O Prefeito Alexandre Kalil assinou na manhã desta terça-feira, dia 17, decreto que cria o Comitê de Enfrentamento à Epidemia da Covid-19. O comitê orientará todas as medidas a serem tomadas com relação ao vírus e sua propagação na cidade de Belo Horizonte. Composição: Dr. Jackson Machado Pinto - Secretário Municipal de Saúde (Coordenador), Dr. Estevão Urbano Silva - Presidente da Sociedade Mineira de Infectologia, Dr. Carlos Starling - Infectologista membro da Sociedade Mineira e Brasileira de Infectologia Prof. Unai Tupinambás - Professor da Faculdade de Medicina da UFMG e Doutor em doenças infecciosas e parasitárias”. Disponível em: <<https://prefeitura.pbh.gov.br/noticias/prefeitura-de-belo-horizonte-cria-comite-para-enfrentar-epidemia-da-covid-19>>. Acesso em: 09 jan. 2022.

⁹⁴ Segundo dados do “Portal Uai” do dia 26/04/2021, “Transmissão da Covid-19 e ocupação de enfermarias têm alta em BH”. A reportagem em questão apontava também que, apesar da taxa transmissão do Coronavírus não apresentar diminuição desde o dia 14 de abril daquele ano, e permanecer em 0,96, (ou seja, “a cada 100 pessoas com COVID-19 na cidade, outras 96 ficam doentes”), ainda assim se mantinha na zona de controle da doença. Disponível em: <https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2021/04/26/interna_gerais.1260648/transmissao-da-covid-19-e-ocupacao-de-enfermarias-tem-alta-em-bh.shtml>. Acesso em: 23 set. 2021.

⁹⁵ Disponível em: <<https://prefeitura.pbh.gov.br/sites/default/files/estrutura-de-governo/educacao/2021/plano-pedagogico-remoto-emerg-estud-4-5-ens-fund-rme.pdf>>. Acesso em: 03 out. 2021.

híbrido na RMEBH, autorizando o retorno presencial dos estudantes distribuídos em “bolhas”, de acordo com protocolos sanitários específicos descritos na Portaria SMSA/SUS-BH N° 179/2021, de 22 de abril de 2021 (Secretaria Municipal de Saúde, 2021a). Em conformidade com os protocolos sanitários vigentes na portaria em questão, o espaço da sala de aula deveria seguir o distanciamento mínimo de 2 metros entre as carteiras, atendendo a uma média de 12 alunos por sala, podendo ser ampliado o número máximo de estudantes, conforme a capacidade física de cada unidade escolar. Contudo, o presente protocolo passou por alterações, segundo a Portaria SMSA/SUS-BH N° 0374/2021, em 20 de agosto de 2021 (Secretaria Municipal de Saúde, 2021b), que reduziu o distanciamento mínimo entre os estudantes de 2 para 1 metro, contribuindo também para a ampliação do atendimento para até 25 alunos, desde que respeitadas as especificidades dispostas na portaria em questão.

No entanto, a convocação dos estudantes de terminalidade do EF (do 6º ao 9º anos) a partir de 5 de agosto de 2021 antecedeu a completude do esquema vacinal da categoria de professores e demais profissionais da Educação. Segundo calendário disponível no portal da PBH⁹⁶ (Belo Horizonte, 2021c), os professores do EF receberam a 1ª dose em junho de 2021, sendo prevista a 2ª dose durante o mês de agosto para aqueles que receberam a *AstraZeneca*, e em setembro, para os que foram imunizados com a *Pfizer* (acrescido o prazo de 2 semanas subsequentes recomendados pela comunidade científica para que o organismo produza anticorpos neutralizantes e responda satisfatoriamente à imunização⁹⁷), segundo informações constantes do portal do Instituto Butantan.

Diante da convocação dos trabalhadores em Educação para o trabalho presencial antes do término do esquema vacinal completo, um clima de apreensão e insegurança tomou conta de parte dos trabalhadores, principalmente em decorrência de casos confirmados de contaminação pelo novo Coronavírus em pelo menos 40 profissionais da categoria após o retorno presencial, tendo sido notificadas 2 mortes, conforme denúncia do Sind-REDE-BH (Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública Municipal de Belo Horizonte) ao

⁹⁶“Prefeitura de Belo Horizonte amplia vacinação contra a Covid-19”. 31 mai. 2021c. Disponível em: <<https://prefeitura.pbh.gov.br/noticias/prefeitura-de-belo-horizonte-amplia-vacinacao-contracovid-19>>. Acesso em: 10 ago. 2021.

Fonte: Portal da PBH: <<https://prefeitura.pbh.gov.br/noticias/prefeitura-de-belo-horizonte-amplia-vacinacao-contracovid-19>>. Acesso em: 10 ago. 2021.

⁹⁷ “Quanto tempo demora para adquirir imunidade após tomar a vacina contra a Covid-19?” 03 fev. 2021. Disponível em <<https://butantan.gov.br/noticias/quanto-tempo-demora-para-adquirir-imunidade-apos-tomar-a-vacina-contracovid-19>>. Acesso em: 10 ago. 2021.

Disponível em <<https://butantan.gov.br/noticias/quanto-tempo-demora-para-adquirir-imunidade-apos-tomar-a-vacina-contracovid-19>>. Acesso em: 10 ago. 2021.

portal “Estado de Minas Gerais” no dia 21 de maio de 2021⁹⁸ e ao “Brasil de Fato Minas Gerais”, na mesma data⁹⁹.

Contudo, a categoria decidiu, em Assembleia Geral dos Trabalhadores em Educação, convocada pelo sindicato em 02 de agosto de 2021, pela não aprovação de uma greve sanitária também para o EF, mantendo apenas o indicativo de greve¹⁰⁰, principalmente após o desgaste obtido com o movimento dos trabalhadores da EI, que permaneceu por mais de 30 dias em greve sanitária, depois de terem sido convocados para o trabalho presencial a partir do dia 26 de abril de 2021 (antes mesmo da aplicação da 1ª dose da vacina, que só viria a acontecer no mês subsequente, no dia 26 de maio de 2021).

Em tempo, a divulgação de um calendário específico de vacinação para os trabalhadores da Educação foi considerada uma conquista do movimento de greve dos professores da EI, uma vez que até aquele momento a PBH não havia divulgado uma data inicial para a imunização dos professores, conforme informações também veiculadas pela página oficial do Sind-REDE-BH¹⁰¹. Todavia, segundo denúncia também do sindicato¹⁰², a SMED não reconheceu a legitimidade do movimento grevista, imputando corte de salários aos professores da EI, que perderam o direito de reposição dos dias parados, e foram deliberadamente impedidos de exercerem, durante a greve sanitária, o ensino remoto com as crianças.

Na próxima seção descrevo as diretrizes de implementação do principal projeto de condução das ações pedagógicas da PBH durante a pandemia, o Projeto Appia, reestruturado para atender a todos os estudantes da RMEBH, da EI à EJA.

⁹⁸ “Sindicato denuncia 40 casos de COVID em profissionais da educação de BH. Sindrede-BH ainda apura número de casos de crianças contaminadas após a volta às aulas”. 21 mai. 2021. Disponível em: <https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2021/05/21/interna_gerais,1269030/sindicato-denuncia-40-casos-de-covid-em-profissionais-da-educacao-de-bh.shtml>. Acesso em: 10 ago. 2021.

⁹⁹ De acordo com informações repassadas pelo Sind-Rede-BH, “Pelo menos 40 profissionais da educação foram contaminadas pela COVID-19 desde o início da volta às aulas presenciais”. Disponível em: <<https://www.brasildefatog.com.br/2021/05/21/apos-retomada-de-aulas-em-bh-40-trabalhadores-foram-infectados-e-duas-faleceram>>. Acesso em: 10 ago. 2021.

¹⁰⁰ “Deliberações da Assembleia Geral dos Trabalhadores em Educação Concursados do dia 02/08/2021”. Disponível em: <<https://sindrede.org.br/deliberacoes-da-assembleia-geral-dos-trabalhadores-em-educacao-concursados-do-dia-02-08-21/>>. Acesso em: 03 out. 2021.

¹⁰¹ “Pressão da greve sanitária faz PBH ampliar vacinação incluindo os Trabalhadores da Educação Infantil. PBH amplia vacinação para todos os Trabalhadores da Educação Infantil, concursados e Terceirizados”. 25 mai. 2021b. Disponível em: <<https://sindrede.org.br/pressao-da-greve-sanitaria-faz-pbh-ampliar-vacinacao-incluindo-os-trabalhadores-da-educacao-infantil/#>>. Acesso em: 10 ago. 2021.

¹⁰² “Apoie o financiamento coletivo da greve sanitária. Kalil cortou um quarto do salário dos trabalhadores que lutavam por vacina. Eles precisam de solidariedade”. 31 mai. 2021c. Disponível em: <<https://sindrede.org.br/financiamento-coletivo-da-greve-sanitaria/>>. Acesso em: 03 out. 2021.

3.2.1 Projeto Appia: Horizontes da Adolescência

No âmbito das ações de consolidação de uma proposta de ERE para a RMEBH foi reformulado o Projeto Appia¹⁰³, uma espécie de projeto guarda-chuva para todos os outros que o integram, cujo nome remonta a uma das mais importantes estradas da Antiga Roma. O Appia consolidou-se como o programa oficial de apoio pedagógico institucional da Prefeitura de Belo Horizonte, direcionado aos três segmentos atendidos pela rede, conforme orientações constantes em sua página oficial:

Programa APPIA - Um Olhar para a Infância – abrangendo o grupo de estudantes de 0 a 8 anos de idade;

Programa APPIA - Horizontes da Adolescência – abrangendo o grupo de estudantes do 4º ao 9º anos, que se encontram em fase de consolidação de conhecimentos específicos e por disciplinas nos anos finais do Ensino Fundamental;

Programa APPIA - Consolidando Projetos de Vida – abrangendo os grupos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), considerando as fases de alfabetização e certificação (BELO HORIZONTE 2020e).

Ainda segundo informações divulgadas na página da PBH, o programa teve uma atuação impactante em termos de políticas públicas estruturantes para a EI na RMEBH entre os anos de 2017 e 2019. Com o advento da pandemia, as ações do programa foram ampliadas, e desde 2020 estudantes dos anos finais do EF e EJA passaram também a serem atendidos. A estrutura organizacional do Projeto Appia segue as seguintes diretrizes, conforme imagem divulgada na página oficial da PBH (Belo Horizonte, 2021b):

¹⁰³De acordo com informações retiradas do portal da PBH, o Projeto Appia tem esse nome em homenagem ao construtor da estrada *Via Appia Antica*, construída pelo magistrado romano Ápio Cláudio Cego para ligar todo o território da Roma Antiga: “Sua engenharia inovadora, com construções de pontes interligando todo o Império Romano, proporcionou expansão e desenvolvimento ao longo de seu percurso. A sugestão deste nome abraçou a proposta de integração entre a Educação infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental. O nome APPIA, além de ser composto pelas mesmas letras do programa PAIPP, traz em si a ideia de caminho, percurso ininterrupto, podendo ser ampliado para além da infância”. “Appia: um olhar para a infância”. 07 jul. 2020e. Disponível em: <<https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/appia-um-olhar-para-infancia>>. Acesso em: 28 dez. 2021.

Figura 2 – Projeto Appia – Horizontes da Adolescência



Fonte: <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/appia-horizontes-da-adolescencia>

Observamos, pelo detalhamento da imagem acima, que o Projeto Appia constitui-se como eixo estruturante de quatro ações ou mini-projetos de integração: 1) Projeto META Educação; 2) Painel Interativo de Ensino e Aprendizagens; 3) Programa de Aceleração de Estudos e Correção de Fluxo (Geração Ativa e Geração Criativa); 4) Formação. Como o enfoque desta pesquisa está diretamente relacionado às políticas públicas que envolvem os cursos de formação continuada na PBH, atendo-me a este último aspecto; no entanto, para fins de conhecimento, apresentarei a seguir uma breve descrição dos programas que integram o Projeto Appia:

1) Projeto META¹⁰⁴ Educação: O Projeto META (Melhoria Estratégica e Tecnológica da Aprendizagem) tem como objetivo principal “auxiliar no desenvolvimento de estratégias pedagógicas que visem à melhoria da aprendizagem” (BELO HORIZONTE, 2021b).

Nesse sentido, insere-se como um coadjuvante do Appia, com foco nas “competências e habilidades nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, incentivando novas metodologias de ensino, principalmente aquelas mediadas por tecnologias digitais” (BELO HORIZONTE, 2021b).

¹⁰⁴ Disponível em <<https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/appia-horizontes-da-adolescencia>>. Acesso em: 04 out. 2021.

Figura 3 – META Educação – Melhoria Estratégica e Tecnologia da Aprendizagem



Fonte: <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/appia-horizontes-da-adolescencia>

Entretanto, segundo Saviani (2008), a aquisição de competências data da década de 1960, seguindo uma lógica de “matriz behaviorista”. O educador postula ainda que

Nessa acepção as competências se identificavam com os objetivos operacionais. Atingi-los, isto é, tornar-se capaz de realizar as operações por eles traduzidas significava adquirir as competências correspondentes (SAVIANI, 2008, p. 173, 174).

Destarte, destaco também que, mesmo após ter participado de algumas discussões locais e de fóruns online na RMEBH para a implementação de um Currículo Mínimo em meio ao contexto de pandemia, ainda houve uma prevalência dos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática em detrimento das demais áreas, reproduzindo, por conseguinte, um modelo de educação hierárquico e verticalizado, para o qual são direcionados os maiores recursos e incentivos para o ensino e a aprendizagem.

2) Painel Interativo de Ensino e Aprendizagens: de acordo com o portal da PBH¹⁰⁵ (BELO HORIZONTE, 2021b), a ideia do painel é “favorecer interações e diálogos” entre as práticas dos professores e das escolas por meio da “utilização de recursos tecnológicos como o *Google Sala de Aula*, plataforma *EaD* e *Khan Academy*”, para que sequências didáticas e outros recursos tecnológicos estejam disponíveis a todos os professores da RMEBH (BELO HORIZONTE, 2021b).

¹⁰⁵ Disponível em: <<https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/appia-horizontes-da-adolescencia>>. Acesso em: 07 out. 2021.

3) Programa de Aceleração de Estudos e Correção de Fluxo (Geração Ativa e Geração Criativa): o programa objetiva oferecer correção de fluxo a estudantes de terminalidade do EF (no 2º ciclo direcionado aqueles que precisam concluir o 5º ano, por meio de ações do “Projeto Geração Criativa”). No caso do 3º ciclo, o objetivo principal do projeto é a conclusão do 9º ano e a progressão para o Ensino Médio por meio de intervenções do “Projeto Geração Ativa”. As ações e intervenções do programa baseiam-se na “leitura, criatividade, protagonismo juvenil, investigação, e autonomia”¹⁰⁶ (BELO HORIZONTE, 2021b)”.

Figura 4 – Projeto Geração Ativa



Fonte: <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/appia-horizontes-da-adolescencia>

4) Formação: As ações que envolvem a formação continuada de professores da RMEBH, principalmente no contexto da pandemia de COVID-19 têm como embasamento o Projeto META Educação, dentro do escopo de atuação do Appia, que conforme mencionado anteriormente, é o projeto estruturantes de todos os outros que o integram. Durante a pandemia de COVID-19, nos anos de 2020 e 2021, as formações direcionadas aos professores da PBH contaram com o apoio do Centro Pedagógico da UFMG, principalmente para a implementação da Plataforma *Khan Academy*, e de professores convidados da própria RMEBH para a elaboração do material “Percurso Curricular: Reflexão e Ação no Contexto da Pandemia” (Secretaria Municipal de Educação, 2020c).

¹⁰⁶ Disponível em: <<https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/appia-horizontes-da-adolescencia>>. Acesso em: 07 out. 2021.

No que se refere ao aspecto de “Formação”, passaremos a uma reflexão mais específica e detalhada dos Percursos Curriculares, doravante denominados PCs, que durante o contexto de pandemia, configurou-se como uma proposta de Currículo Mínimo para os estudantes do 3º Ciclo do EF, integrantes do “Projeto Appia - Horizontes da Adolescência” (que abrange estudantes do 6º ao 9º anos).

3.2.2 Percursos Curriculares: reflexão e ação no contexto da pandemia

Os PCs, documento apresentado em 2020 como versão preliminar de orientação aos professores para a adequação do currículo da RMEBH segue uma divisão de conhecimentos considerados como essenciais, optativos, interfaces e não-essenciais, e foram sinalizados, respectivamente, pelas cores azul, preta, verde e vermelha, seguindo os parâmetros do Currículo Referência de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2018)¹⁰⁷.

De acordo com as especificações dos PCs, foram classificados como essenciais e estão sinalizados pela cor azul aqueles objetos de conhecimento cujas habilidades apresentam “conceitos e ideias estruturantes do componente curricular, e que favorecem a compreensão de outros conteúdos a eles relacionados” (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2020c, p. 88).

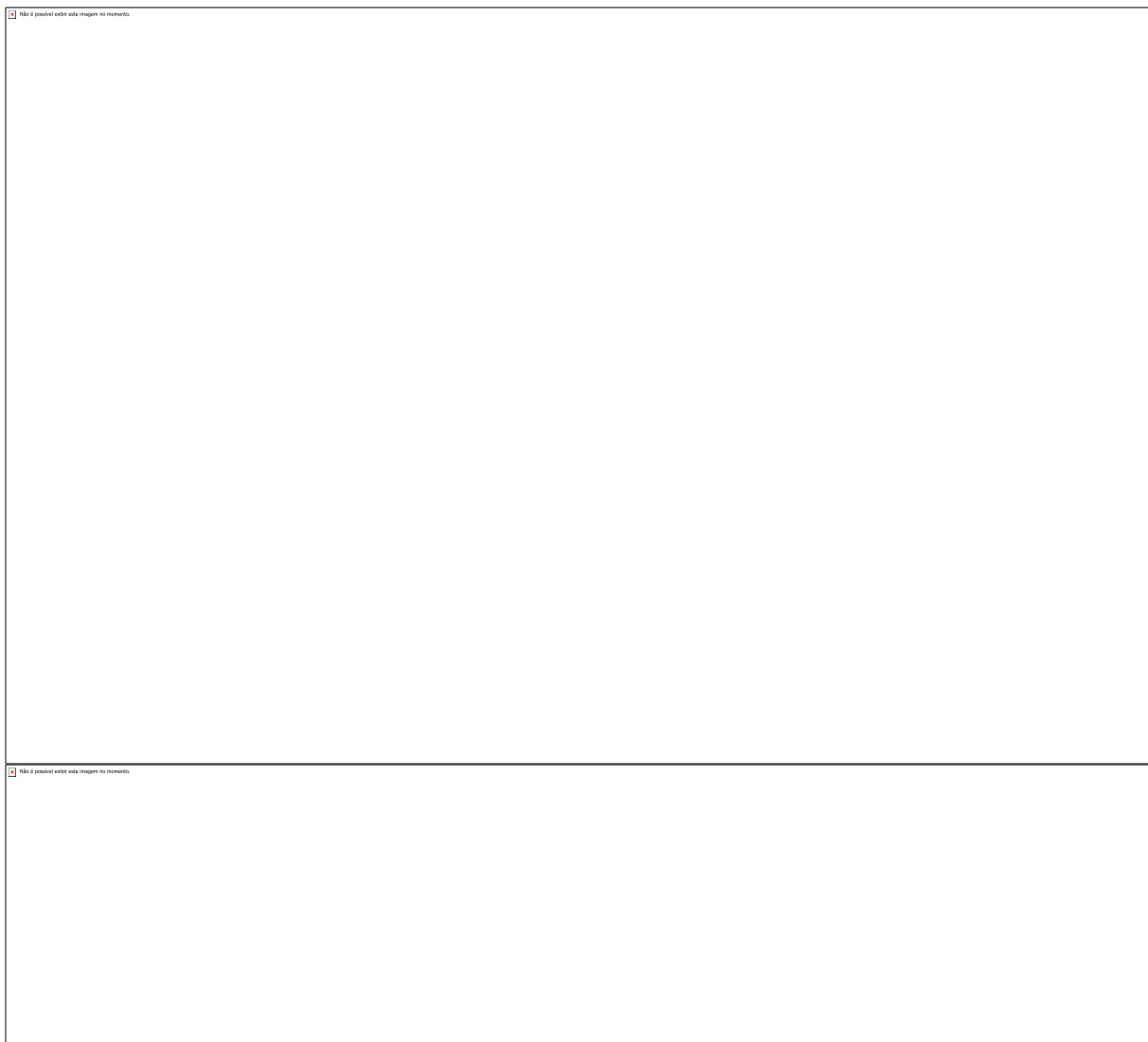
Tomemos como exemplo os elementos dos componentes curriculares considerados como essenciais no ensino de LI para o 6º ano:

Quadro 3 – Objetos de Conhecimento e Habilidades Essenciais – 6º Ano

OBJETOS DE CONHECIMENTO E HABILIDADES ESSENCIAIS - LÍNGUA ESTRANGEIRA 6º ANO

EIXO	UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
ORALIDADE	INTERAÇÃO DISCURSIVA	Construção de laços afetivos e convívio social	(EF06LI02) Coletar informações do grupo, perguntando e respondendo sobre a família, os amigos, a escola e a comunidade em diálogos simples.

¹⁰⁷ Currículo de Referência de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2018). Disponível em: <<https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/>>. Acesso em: 12 out. 2021.



Fonte: Percursos Curriculares da Rede Municipal de Belo Horizonte, 2020, p. 185, 186.

Conforme descrição do Quadro 4, observe que há menor ênfase para os objetos do conhecimento alocados no eixo **Oralidade**, representado apenas por uma unidade temática que envolve elementos da **Interação Discursiva**, com enfoque na “construção de laços afetivos e convívio social” (p. 185). Saliento que os demais componentes curriculares considerados como essenciais para o 6º ano têm foco principal nos eixos de **Leitura e Escrita**, o que contribui para uma abordagem primordialmente instrumental da LI, com menor ênfase nas habilidades de comunicação oral.

Seguindo os moldes da BNCC, os PCs da PBH não se constituem como um documento totalmente autônomo e independente. Suas proposições, conforme mencionado anteriormente, seguem as diretrizes referendadas pelo Currículo Referência de Minas Gerais, aprovado no ano de 2018 e que se orientam também pela organização de componentes curriculares descritos na

BNCC, aprovada em dezembro de 2017. Portanto, não é uma condição apenas do ERE da PBH a sugestão de habilidades e conhecimentos considerados como essenciais, optativos e não-essenciais. De acordo com o texto da BNCC (BRASIL, 2018), o tratamento do inglês deve conferir-lhe o status de língua franca, desvinculando-se da noção de pertencimento de um determinado território:

O tratamento do inglês como língua franca o desvincula da noção de pertencimento a um determinado território e, conseqüentemente, a culturas típicas de comunidades específicas, legitimando os usos da língua inglesa em seus contextos locais (BRASIL, 2018, p. 242).

No entanto, é preciso reiterar que, de acordo com a classificação de algumas habilidades consideradas como não essenciais e/ou optativas, principalmente aquelas relacionadas à **Dimensão Intercultural**, os PCs deixam de abordar, desde o 6º ano, discussões críticas a respeito da influência do inglês no mundo e suas implicações diante da diversidade de culturas e da multiplicidade de saberes, uma vez que o ensino de LI, principalmente no Brasil, ainda remete a um eixo euro centrado de poder, que por sua vez reproduz diversas formas de colonialidade, inclusive do conhecimento e do saber:

Em outras palavras, como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento (QUIJANO, 2005, p. 121).

Observemos, na sequência, os objetos de conhecimento e habilidades consideradas como optativas, representados pela cor preta, conforme descrição do Quadro 4:

Quadro 4 – Objetos de Conhecimento e Habilidades Optativas – 6º Ano

OBJETOS DE CONHECIMENTO E HABILIDADES OPTATIVAS - LÍNGUA ESTRANGEIRA 6º ANO			
EIXO	UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
ORALIDADE	INTERAÇÃO DISCURSIVA	Funções e usos da língua inglesa em sala de aula (<i>Classroom language</i>)	(EF06LI03) Solicitar esclarecimentos em língua inglesa sobre o que não entendeu e o significado de palavras ou expressões desconhecidas.
	COMPREENSÃO ORAL	Estratégias de compreensão de textos orais: palavras cognatas e pistas do contexto discursivo	(EF06LI04) Reconhecer, com o apoio de palavras cognatas e pistas do contexto discursivo, o assunto e as informações principais em textos orais sobre temas familiares.
	PRODUÇÃO ORAL	Produção de textos orais, com a mediação do professor	(EF06LI06) Planejar apresentação sobre a família, a comunidade e a escola, compartilhando-a oralmente com o grupo.

DIMENSÃO INTERCULTURAL	A LÍNGUA INGLESA NO MUNDO	Países que têm a língua inglesa como língua materna e/ou oficial	(EF06LI24) Investigar o alcance da língua inglesa no mundo: como língua materna e/ou oficial (primeira ou segunda língua).
	A LÍNGUA INGLESA NO COTIDIANO DA SOCIEDADE BRASILEIRA/COMUNIDADE	Presença da língua inglesa no cotidiano	(EF06LI25) Identificar a presença da língua inglesa na sociedade brasileira/comunidade (palavras universais, expressões, suportes e esferas de circulação e consumo) e seu significado.

Fonte: Percursos Curriculares da Rede Municipal de Belo Horizonte, 2020, p. 187.

De acordo com o documento em questão, os objetos de conhecimento e suas respectivas habilidades indicados como optativos consideram a diversidade entre as escolas da PBH como elemento flutuante e de autonomia para a adequação dos currículos em cada escola, segundo condições estruturais e pedagógicas disponíveis, e ainda em conformidade com as reflexões propostas no Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada escola (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2020c, p. 89).

Contudo, aponto que, não obstante as especificidades de cada unidade escolar em seus respectivos contextos, aspectos relevantes do eixo **Dimensão Intercultural** não deveriam figurar como optativos, ainda que no 6º ano, uma vez que se torna premente uma discussão sobre o papel da LI no cotidiano da sociedade brasileira e da comunidade escolar, principalmente no primeiro contato formal dos estudantes com uma língua adicional.

Observemos então o Quadro 5, que lista os objetos de conhecimento que, de acordo com os PCs da PBH, não precisariam necessariamente serem abordados no contexto de pandemia e de ERE, e seguem identificados pela cor vermelha. Segundo orientação descrita nos PCs, os objetos de conhecimento e suas respectivas habilidades descritos abaixo foram considerados como não essenciais, pois sua abordagem foi referendada em outros anos escolares, anteriores ou posteriores. Além disso, o tratamento de determinados componentes curriculares também foi considerado complexo durante o contexto de pandemia, o que pode ser justificado pela adequação do tempo, da carga horária e da escassez de materialidade durante o ensino remoto.

Quadro 5 – Objetos de conhecimento e habilidades que não precisam ser abordados nesse momento – 6º Ano

OBJETOS DE CONHECIMENTO E HABILIDADES QUE NÃO PRECISAM SER ABORDADAS NESSE MOMENTO - LÍNGUA ESTRANGEIRA 6º ANO

EIXO	UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
ORALIDADE	INTERAÇÃO DISCURSIVA	Construção de laços afetivos e convívio social	(EF06LI01) Interagir em situações de intercâmbio oral, demonstrando iniciativa para utilizar a língua inglesa em diferentes contextos de uso
	PRODUÇÃO ORAL	Produção de textos orais, com a mediação do professor	(EF06LI05) Aplicar os conhecimentos da língua inglesa para falar de si, de outras pessoas e do lugar onde vive, explicitando informações pessoais e características relacionadas a gostos, preferências e rotinas.
CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS	ESTUDO DO LÉXICO	Construção do repertório lexical	(EF06LI16) Construir repertório relativo às expressões usadas para o convívio social e o uso da língua inglesa em sala de aula com ajuda do professor
		Pronúncia	(EF06LI18) Reconhecer semelhanças e diferenças na pronúncia de palavras da língua inglesa e da língua materna e/ou outras línguas conhecidas.
	GRAMÁTICA	Presente simples e contínuo (formas afirmativa, negativa e interrogativa)	(EF06LI20) Utilizar o presente contínuo para descrever ações que acontecem no momento da fala
		Imperativo	(EF06LI21) Reconhecer o uso do imperativo em enunciados de atividades, comandos e instruções.
		Caso genitivo ('s)	(EF06LI22X) Descrever relações de posse por meio do caso genitivo com o uso de apóstrofo (') + s
	DIMENSÃO INTERCULTURAL	A LÍNGUA INGLESA NO COTIDIANO DA SOCIEDADE BRASILEIRA/COMUNIDADE	Presença da língua inglesa no cotidiano

Fonte: Percursos Curriculares da Rede Municipal de Belo Horizonte, 2020, p. 188.

Todavia, considero que há diversas formas de abordagem para temas de reflexão e criticidade como os que integram as discussões sobre a LI no cotidiano da sociedade brasileira. Como a proposta dos PCs sugere o trabalho interdisciplinar, é possível abordar a unidade temática que trata da LI no mundo sob o ponto de vista histórico, social, político, linguístico-cultural, dentre tantos outros aspectos.

O reconhecimento de “semelhanças e diferenças na pronúncia de palavras da língua inglesa e da língua materna e/ou outras línguas conhecidas” (habilidade EF06LI18) também não foi classificado como essencial para o contexto de adequação do currículo proposto durante o período de pandemia (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, p. 188). Entretanto, alguns aspectos relevantes que envolvem elementos da translinguagem poderiam ser, de alguma forma, introduzidos e abordados, ainda no 6º ano.

A não inclusão de uma habilidade que abre discussões para um debate conceitual a respeito da língua enquanto sistema e discurso monolíngue pode ser aparentemente considerado um tema demasiadamente crítico e aprofundado para estudantes do 6º ano. Entretanto, práticas translingues e languageiras precisam ser cada vez mais abordadas e naturalizadas porque constituem parte do repertório linguístico que um falante tem a seu dispor, e a prevalência de apenas uma variante contribui paulatinamente para a perpetuação de um discurso monolíngue e totalizante, conforme discussão que retomaremos no Capítulo 4, na seção 4.7.

Ainda sobre a proposta de elaboração e implementação de um Currículo Mínimo para os estudantes do EF, os professores participantes desta pesquisa foram interrogados a respeito da adaptação da presente proposta curricular em suas escolas, e da possibilidade de construção coletiva de um currículo em diálogo com seus pares de LI. Em relação à construção coletiva e implementação do currículo, dentre os 10 professores que responderam a esta questão, apenas 2 apontaram a participação de um colega de área de LI na construção de uma proposta coletiva. No caso de 3 professores, houve reuniões coletivas com as demais áreas, na tentativa de construção de um diálogo coletivo e de adaptação da proposta de matriz curricular da PBH. Contudo, 5 participantes apresentaram-se como os únicos professores de LI em suas respectivas escolas, conforme o recorte selecionado no Excerto 4, repercutindo a fala de Letícia:

E4: (Letícia): *Na minha escola sou somente eu de língua inglesa. Não criei esse Currículo Mínimo. Tenho seguido as matrizes curriculares repassadas ano passado, mas sinto uma grande dificuldade em trabalhar as habilidades designadas para cada ano e as indicadas para serem trabalhadas. As vezes trabalho habilidades mais simples que fazem parte das habilidades dos 6º e 7º anos, com os 8º e 9º anos, pois sei que elas ainda não foram consolidadas. E algumas vezes trabalho habilidades que foram indicadas para não serem trabalhadas, pois acho mais relevantes e mais apropriadas*

para meus alunos do que outras indicadas para serem trabalhadas (E4, Questionário 4, Questão 5). (meus grifos)

Contudo, observamos naqueles professores que tiveram a oportunidade de trocar experiências, opiniões e por que não conflitos com seus pares uma problematização das questões que envolvem a adaptação da proposta curricular, o que pode soar inicialmente improdutivo, mas que revela uma possibilidade de debate e argumentação que não ocorre com aqueles que não têm com quem dialogar, conforme a descrição de Floyd no Excerto 5:

E5: (Floyd): *Nós, os dois professores de inglês da mesma escola e turno conversamos sobre o currículo, mas infelizmente não chegamos a um acordo. Cada um de nós organizou um currículo para nossas turmas e anos, seguindo orientações da Secretaria de Educação e Prefeitura, buscando o que seria mais essencial trabalhar. Houve reuniões online com todo o grupo de professores, coordenadores e direção para abordarmos propostas de currículos (E5, Questionário 4, Questão 5).*

Ao serem interrogados diretamente sobre as habilidades propostas na BNCC e as adaptações que a PBH sugeriu por meio da implementação de um Currículo Mínimo durante o período de pandemia, 4 dos 10 respondentes a esta questão mostraram-se totalmente favoráveis e se adaptaram com facilidade às proposições apresentadas. Dentre o restante dos participantes, Marcos considerou a proposta razoável, principalmente para o 6º ano; Rafaela considerou incompleta, no que diz respeito à realidade de seus alunos. Os demais relataram dificuldades e até entraves para a execução da proposta curricular, principalmente no que concerne à materialidade de recursos e o acesso aos estudantes para implementação de um Currículo Mínimo durante o período de pandemia, segundo a observação apresentada por Letícia no Excerto 6:

E6: (Letícia): *Se a pergunta diz respeito às Matrizes Curriculares, não acho que esse currículo mínimo seja benéfico. Quem fez essa escolha, não está por dentro da realidade de cada escola e do perfil dos alunos. Além disso, algumas das habilidades que foram indicadas são praticamente impossíveis de serem desenvolvidas no contexto atual. Acredito que se o documento que agora rege o ensino é a BNCC, deveria ficar a critério dos professores quais são as habilidades que devem ser trabalhadas. Eu vi a planilha que deveria ser entregue e eles indicam exatamente as habilidades que a SMED queria que trabalhássemos, sem levar em consideração que esse critério não foi exigido de antemão. Ele foi apenas sugerido, até onde eu sei. Ainda bem que Língua Inglesa não foi incluída nessa avaliação de conteúdos trabalhados, pois fica bem complicado trabalhar, de maneira remota e com tão poucas possibilidades de interação, as habilidades indicadas (E6, Questionário 4, Questão 6). (meus grifos)*

Por conseguinte, considerei relevante apresentar aqui também a última questão proposta aos professores participantes no Questionário 4, em relação à organização do tempo escolar durante o ensino remoto em suas respectivas escolas, e as considerações finais sobre a percepção deles sobre o ERE durante o período de pandemia. Destaco o relato de Anne no Excerto 7, que descreve a pouca participação de seus estudantes durante o ensino remoto. Acrescento que a escola de Anne pertence à regional Venda Nova, é uma escola periférica onde os alunos possuem escassez de recursos tecnológicos e digitais, o que, em muitas ocasiões, dificultou o acesso às atividades remotas:

E7: (Anne): O ensino remoto emergencial em BH não funcionou bem porque a maioria dos estudantes não fez os roteiros de estudos que enviamos. Os Google Forms respondidos por eles também não mostram se houve ou não aprendizagem real. Usamos O Google Meet para aulas online, mas pouquíssimos estudantes participavam. Esses poucos alunos sempre elogiavam e gostavam de nossas aulas online. Também temos um chat diário no Google, entramos todo dia, mas os estudantes não entram para tirar dúvidas ou conversar conosco (E7, Questionário 4, Questão 10).

Durante o ensino remoto a PBH divulgou a distribuição de chips e *tablets* para os estudantes com dificuldades de acesso e escassez de recursos tecnológicos, mas, na prática, as escolas demoraram a receber os primeiros equipamentos, o que inviabilizou o trabalho com o ensino remoto, conforme reportagem publicada no portal MegaCidade¹⁰⁸. O relato de Floyd descrito no Excerto 8 a seguir confirma a demora da PBH em atender a urgência de acessibilidade de seus estudantes:

E8: (Floyd): Quanto às atividades online, utilizando site da escola e whatsapp a qualidade e quantidade foram as mesmas para todas as matérias. Já no ensino presencial, inicialmente, optou-se por desenvolver mais as disciplinas de matemática e português. As outras matérias já estão sendo trabalhadas em menor escala. Então, em minhas bolhas tive oportunidade de rever, corrigir e reforçar atividades que antes foram trabalhadas de forma virtual. Percebi que o empenho de adolescentes e famílias aqui em BH foi bem menor do que o empenho de crianças e famílias de 1º, 2º e 3º anos em minha escola de Contagem. O resultado poderia ser melhor. Minha escola de BH formou uma equipe de busca constante por alunos que não se conectaram com a escola. Destaco também que, minha escola de BH solicitou junto à Prefeitura um chip e um celular para esses trabalhos com grupos de alunos via whatsapp e não foi atendida (E8, Questionário 4, Questão 10).
(meus grifos)

Também o relato de Letícia no Excerto 9 repercutiu a demora da PBH em se organizar para a efetivação do ensino remoto, gerando cobranças excessivas aos professores

¹⁰⁸ “Volta às aulas em BH desafia pais e alunos, que não têm sequer Internet”. Disponível em: <<https://www.megacidade.com/noticia/31746/volta-as-aulas-online-em-bh-desafia-pais-e-alunos-que-nao-tem-sequer-internet>>. Acesso em: 10 jan. 2022.

para a apresentação de resultados em um curto espaço de tempo, o que comprometeu também o rendimento e a produtividade dos estudantes.

E9: (Leticia): Estamos fazendo o atendimento somente no Whatsapp. A participação tem sido baixíssima, ainda mais com a volta do ensino presencial. Vejo que os alunos que participam online são praticamente os mesmos que vão presencialmente. Assim, dependendo do dia os plantões do whatsapp ficam esvaziados. Sobre o ensino remoto, acho que a Smed demorou para se organizar e agora quer resultados em tempo recorde. Cada dia há uma mudança a qual temos que nos adequar e essas mudanças constantes fazem com que a escola tenha dificuldades de se organizar e que o aprendizado desses alunos fique prejudicado (E9, Questionário 4, Questão 10). (meus grifos)

Finalmente, Luís apresenta uma questão pertinente que ainda não havia sido abordada pelos outros participantes, conforme descrição no Excerto 10, que diz respeito ao seu posicionamento pessoal em não aderir às aulas *online*, pelo *Google Meet*, que foi acordada pelos outros colegas da própria escola, mas que na sua opinião poderia contribuir para o aumento da desigualdade entre os seus estudantes, uma vez que nem todos possuíam acesso aos recursos tecnológicos para o acompanhamento das aulas síncronas.

E10: (Luís): A proposta de trabalho de uma escola foi bem diferente da outra. Em uma escola, respeitando todas as dificuldades de acesso tecnológico e a falta de recursos de nossos estudantes, optamos por trabalhar apenas pelo WhatsApp em todo o processo. O aplicativo funcionou como plantão tira-dúvidas, postagem dos roteiros e atendimento dos pais/responsáveis. Nesta escola, vídeos elaborados pelos professores eram sempre postados nas redes sociais, como YouTube, Instagram e Facebook. Na outra escola, foi proposto primeiramente o mesmo modelo da outra escola - WhatsApp - e bem mais à frente, já em meados de 2021, o Google Meet. Todos os professores optaram por participar enquanto fui o único que não aderi ao trabalho através do Google Meet, uma vez que pouquíssimos alunos tinham acesso tecnológico ou falta de recursos materiais, podendo acarretar em mais desigualdade e meritocracia. No mês de outubro, já no final das atividades do Google Meet, tendo em vista o iminente retorno presencial e a ampla distribuição de roteiros impressos aos alunos, resolvi participar da experiência de interação através do Google Meet, que foi bastante interessante e agradável! (E10, Questionário 4, Questão 10). (meus grifos)

Evidentemente, não pretendemos desconsiderar ou até mesmo minimizar os efeitos da pandemia no contexto atípico que se delineou nos anos de 2020 e 2021 para a adequação e implementação de um Currículo Mínimo ou para a efetivação do ensino remoto na RMEBH. Contudo, assim como Foucault (1995), ao refletir sobre a constituição do sujeito e o poder, problematiza a questão do Estado Moderno se constituir como espaço institucionalizado que se impõe sobre os indivíduos assujeitados, também os currículos e as escolhas metodológicas a que estamos sujeitos na escola reproduzem uma relação de subordinação e poder. No contexto da Educação, a analogia entre a constituição do sujeito e o poder repercute em diversos momentos, como quando os professores, representando o poder do Estado Moderno sobre os

estudantes, estabelecem com eles uma relação em muitos momentos tensa de poder e confronto, em que o aluno deve ser disciplinado por uma “obediência quase monástica ou penitenciária” (FOUCAULT, 1995, p. 242).

Paralelamente, o professor é confrontado por políticas públicas externas e currículos pré-aprovados em que a inclusão ou não de determinados temas e a preleção por um eixo ou ainda uma variante da língua reflete também uma subordinação ideológica pretensamente hegemônica e pacificadora. Entretanto, a quem realmente interessa a inclusão deste ou a exclusão daquele determinado componente curricular para um contexto de ERE? Por essa razão optei por incluir as questões que envolveram a pandemia e o ensino de LI neste capítulo e, no decorrer desta tese, tais questões serão aprofundadas.

3.3 Vivências de professores de LI: (des)encontros e (de)formações

Como professora de inglês que atua na Educação Básica há 22 anos, e na PBH há 15, vivenciei, ao longo desse tempo, avanços e retrocessos, no que diz respeito às políticas públicas para o ensino de línguas, tanto em escolas da Rede Estadual, que compõem a SEE/MG, onde trabalhei por 5 anos, quanto da RMEBH. Durante o meu tempo na SEE/MG, nos anos de 2001 a 2006, lecionei LI com 2 aulas semanais para alunos da 5ª série (atual 6º ano). Para completar o cargo previsto de 18 aulas semanais, precisava assumir 9 turmas, ou seja, 9 diários, o que representava um acúmulo de atividades, provas, trabalhos e afins para corrigir. Ao ingressar na PBH, no ano de 2006, em uma escola da Regional Venda Nova, e posteriormente, no ano de 2013, em outra da Regional Norte (onde ainda leciono), trabalhei com estudantes do 7º ao 9º anos, sendo que para os alunos do 8º e 9º anos com 2 aulas semanais, e para os de 7º, com apenas 1 aula, acumulando uma média de a 7 a 8 turmas, o que era necessário para compor a carga horária de 15 aulas semanais.

Entretanto, a partir da obrigatoriedade da inclusão de LI desde o 6º ano¹⁰⁹, conforme Portaria 317/2014 (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2014)¹¹⁰, houve a necessidade de contratar uma extensão de jornada (dobra) para outro professor assumir a

¹⁰⁹ Segundo dados disponíveis no Portal do Estado de Minas (ONLINE), “Rede municipal reforça aulas de língua inglesa: Disciplina será obrigatória na rede pública a partir de fevereiro, na volta às aulas, para 8 mil estudantes do 6º ano. Em vez de três, serão quatro anos de estudos”. Disponível em: <https://www.em.com.br/app/noticia/especiais/educacao/2014/12/07/internas_educacao,597156/yes-mais-ingles-nas-escolas.shtml>. Acesso em: 30 jan. 2022.

¹¹⁰ Disponível em: <<http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1132777>>. Acesso em: 30 jan. 2022.

regência nessas turmas, uma vez que não havia professores do cargo efetivo disponíveis na PBH.

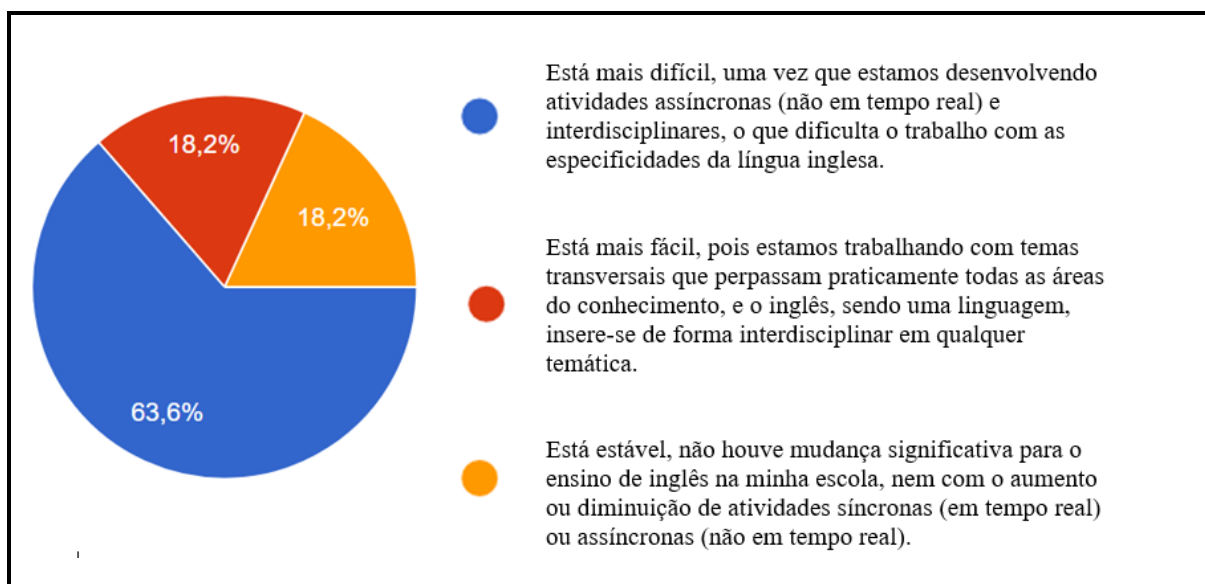
A inclusão de uma LE, não apenas o inglês, para alunos também do 1º e 2º ciclos, em caráter obrigatório, e não opcional, como estabelecido pela portaria mencionada anteriormente, constitui-se ainda uma demanda dos professores de línguas estrangeiras, prevista nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCN-LE), desde 1998 (BRASIL, 1998). Por conseguinte, as discussões que envolviam especificamente a oferta de LI para estudantes do 1º e 2º Ciclos foram articuladas em conjunto com professores de inglês e coordenadores da RMEBH, resultando no documento “Proposições Curriculares do Ensino Fundamental de Língua Inglesa da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte” (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2010), elaborado originalmente em 2010, e revisado em 2012.¹¹¹

No entanto, a partir da suspensão das aulas presenciais e da implantação do ERE, em decorrência da pandemia de COVID-19, os desafios se multiplicaram, principalmente por não haver uma padronização referente à carga horária semanal de aulas de LI para todas as escolas municipais. Durante o contexto de pandemia, em 2020 e 2021, em que não havia aulas presenciais, precisei assumir o trabalho remoto também com estudantes do 6º ano, e passei a acumular todas as turmas do 6º ao 9º ano.

O ensino de inglês na PBH, diante do novo contexto imposto pela pandemia foi também uma questão suscitada pelas perguntas do Questionário 3, cujo título era “Formação em Tempos de Pandemia”. Dentre os 11 professores participantes que responderam à pergunta 6, “Como você avalia o ensino de LI no contexto de pandemia em sua escola?”, um percentual de 63,6% consideram que “está mais difícil, uma vez que estamos desenvolvendo atividades assíncronas e interdisciplinares, o que dificulta o trabalho com as especificidades da língua inglesa”, segundo descrição constante do Gráfico 5, reproduzido a seguir. Dentre o restante dos professores participantes, 18,2% considerou “estável”, uma vez que para eles “não houve mudanças significativas para o ensino de inglês em suas escolas”, e o mesmo percentual, 18,2%, relatou que está “mais fácil”, uma vez que estão “trabalhando com temas transversais que perpassam todas as áreas do conhecimento”:

¹¹¹ Disponível em: <<https://prefeitura.pbh.gov.br/sites/default/files/estrutura-de-governo/educacao/2021/proposicoes-curriculares-ensino-fundamental-lingua-inglesa.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2022.

Gráfico 5 – Como você avalia o ensino LI no contexto da pandemia em sua escola?



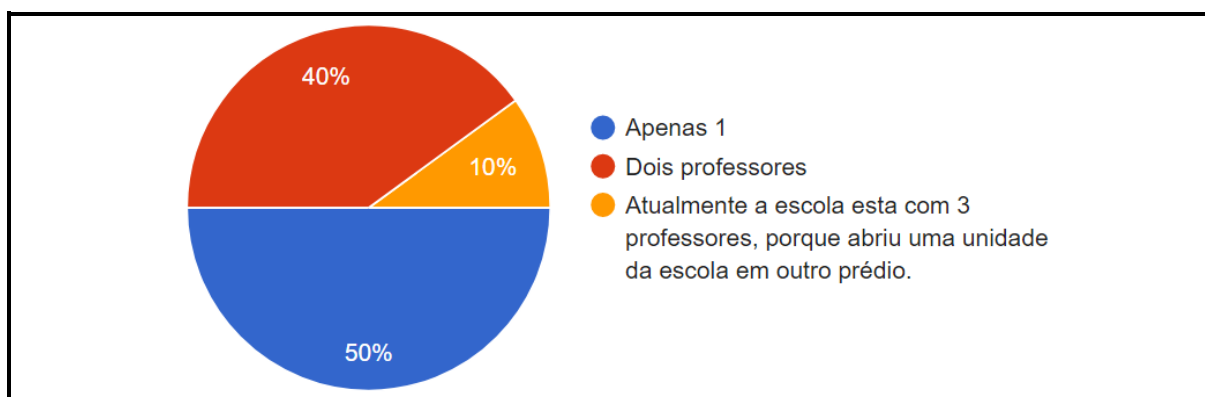
Fonte: Dados da pesquisa

No caso específico da minha experiência de trabalho como professora de inglês durante a pandemia, não obstante o fato de optarmos, em minha escola, por uma proposta transdisciplinar a partir de um tema transversal, que perpassava todas as áreas do conhecimento, a elaboração de trilhas de aprendizagem de forma coletiva a cada 15 dias tornou-se, ao mesmo tempo, uma experiência exaustiva e gratificante, uma vez que o ensino remoto demandou dos professores outros conhecimentos que até então utilizávamos esporadicamente, principalmente no que tange ao uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) aplicadas à Educação.

Além da questão da tecnologia, outro aspecto que suscita muitos debates e representa uma luta da categoria de professores de inglês da PBH refere-se a não regulamentação do número de professores de LI por escolas na rede, o que repercute diretamente na carga horária semanal desta disciplina. No estudo de caso que apresento nesta pesquisa, dentre os 10 professores participantes que responderam ao Questionário 4 “Regime Especial de Atividades Escolares”, que buscava compreender as ações desenvolvidas durante o ERE pela PBH, apenas para uma professora, houve o acréscimo de 2 para 3 docentes na área de LI em sua escola (em virtude da incorporação de mais um prédio, como anexo, à sua unidade escolar, que pertence à Regional Pampulha, acarretando um aumento de 2 para 3 professores de LI no total). Segundo dados, portanto, reproduzidos no Gráfico 6, a seguir, 50% dos professores que responderam ao Questionário 4 relataram serem os únicos profissionais de LI em suas respectivas escolas, 40%

disseram contarem com a atuação de 2, e 10% (no caso específico da professora supra citada), possui 3 professores no total.

Gráfico 6 – *Quantos professores de LI têm em sua escola atualmente?*



Fonte: Dados da pesquisa

Luís, por exemplo, atua em 2 escolas da mesma regional, a Nordeste, e considera que “uma grande conquista é poder desfrutar de duas aulas de inglês por semana em ambas as escolas”, pois sabe “que muitos colegas da PBH só possuem uma aula por semana” (E-MAIL, 30/01/2021). Por outro lado, Beatriz vivenciou essa situação pela primeira vez em fevereiro de 2020, antes do início da pandemia em março daquele ano, conforme seu relato descrito no Excerto 11, quando demonstrou surpresa e um sentimento de angústia diante do fato de ter que assumir 14 turmas, com 1 aula semanal, após ter ficado excedente em sua escola anterior:

E11: (Beatriz): *Então sobre o meu trabalho este ano eu estou numa escola, eu fui transferida para uma escola que eu ainda não conheço os alunos, ainda mais com esta pandemia; no início do ano greve e tudo então eu não tive nem a oportunidade de conhecer. Uma coisa que eu já observei é que eu vou trabalhar com o terceiro ciclo e são 14 turmas, eu vou ter apenas uma aula semanal em cada turma, daí já tinha começado o ano já bem angustiada porque eu não sabia que isso era possível na Prefeitura, a gente ter professores de inglês com uma aula só semanal. Então as outras disciplinas acabam pegando (o nosso) mais horas do que a nossa e o inglês é colocado de lado. Então eu já observei isso e já me gerou no início do ano uma certa angústia, uma certa preocupação de como vai ser, porque às vezes você tem uma aula com uma turma na semana e você vai ver os alunos só naquele dia e aí a gente sabe que quando o inglês é colocado desta forma ele pode ser usado por exemplo, a aula de inglês para fazer ensaio de alguma coisa, então eu tenho sentido isso nesta escola (Excerto 11, Narrativa de Áudio 1, Parte 1) (meus grifos)*

Nesse sentido, a ausência de uma regulamentação referente ao número de aulas de LI, somadas às adversidades enfrentadas durante o ERE no período mais crítico da pandemia, contribuíram para o lugar de instabilidade e insegurança que vivencia o profissional de LE na PBH.

3.4 Conclusão

O contexto da pandemia de COVID-19 que assolou o mundo e o Brasil de forma avassaladora durante os anos de 2019 e 2020 apontou, como toda crise, novos rumos e caminhos possíveis para a Educação no século 21, que há muito, já se encontrava em uma situação vulnerável, como que “hospitalizada”, principalmente diante da falta de recursos didáticos, tecnológicos, e de valorização da carreira docente. O mundo globalizado produz seus efeitos não apenas na esfera política e econômica, mas em toda a sociedade, causando impactos nos setores produtivos, de serviço, e não obstante, na Educação. As epidemias rapidamente se espalham pelo mundo em escala internacional e evoluem para pandemias como a de HIV¹¹² nos anos 80, de H1N1¹¹³, em 2009, de COVID-19, a partir de 2019, de H3N2¹¹⁴, no final de 2021, e, ao compasso da tecnologia, que se desenvolve e acelera na velocidade do 5G, novas variantes surgem quase que diariamente, impulsionando a comunidade científica a acompanhar o ritmo frenético dos vírus e a descobrirem antígenos capazes de combater e neutralizar um oponente destruidor e letal, sabendo-se que a única solução encontra-se na pesquisa, na corrida pela vacina e na descoberta de novos imunizantes. Diante do caos provocado pela crise sanitária, mediante a falta de acessibilidade de estudantes e professores, principalmente os provenientes da rede pública, a Educação, que já se encontrava fragilizada e hospitalizada foi transferida emergencialmente para uma espécie de Centro de Terapia Intensivo (CTI). Por conseguinte, aprendemos o que muitos de nós educadores, já prevíamos de antemão: a Educação não pode parar. Portanto, este capítulo buscou descrever como se desenvolveram as políticas públicas implementadas pela PBH no escopo do estudo de caso que ora apresento nesta pesquisa, e como o ensino de inglês foi conduzido durante todo o período de pandemia.

Dentre os apontamentos a serem destacados ressalto que o ensino de inglês teve o mesmo tratamento que lhe era peculiar mesmo antes da pandemia, em comparação com outras

¹¹² A sigla HIV em inglês refere-se à Human Immunodeficiency Virus, em português, Vírus da Imunodeficiência Humana = vírus da AIDS). Disponível em: <https://www.pref.aichi.jp/kenkotaisaku/aids/ep_information/ep_whats_aids.htm>. Disponível em: 26 jan. 2022.

¹¹³ Sobre o significado da sigla H1N1: “As letras correspondem às duas proteínas da superfície do vírus: H: Hemaglobulina e N: Neuraminidase . O número 1 corresponde à ordem em que cada uma das proteínas foi registrada, significando que ambas as proteínas têm semelhanças com os componentes do vírus que já circulou anteriormente, quando da pandemia de 1918-1919. Disponível em: <<http://pneumologia.med.br/site/?tag=virus-ah1n1>>. Acesso em: 26 jan. 2022.

¹¹⁴ “Quando falamos do vírus influenza A (H3N2), estamos referindo-nos, portanto, a um influenza do tipo A que apresenta hemaglutinina H3 e neuraminidase N2. Esse vírus tem uma grande capacidade de mutação na glicoproteína da hemaglutinina, o que dificulta a eficiência da vacina e prejudica a defesa do nosso corpo”. Disponível em: <<https://mundoeducacao.uol.com.br/doencas/influenza-a-h3n2.htm#:~:text=Quando%20falamos%20do%20v%C3%ADrus%20influenza.a%20defesa%20do%20nosso%20corpo.>>>. Acesso em: 26 jan. 2022.

áreas do conhecimento, principalmente em relação à carga horária (uma vez que para a PBH um professor de inglês já era considerado suficiente para atender a todos os estudantes do 6º ao 9º anos, tanto no ERE quanto no presencial). A escolha dos componentes curriculares considerados como essenciais ou obrigatórios seguiram a tendência de se considerar a oralidade como opcional, e o que poderia se transformar em oportunidade para os estudantes se expressarem com maior naturalidade, emoção e por que não criticidade e ironia em aplicativos como o *tik tok*, nos *stories* do *Facebook* ou *Instagram*, não foram estimulados e inseridos como parte essencial do Currículo Emergencial, elaborado pela equipe de professores da SMED e do Centro Pedagógico da UFMG, que estiveram a cargo da elaboração dos PCs durante o período de pandemia.

Naturalmente, incentivar os estudantes a utilizarem as redes sociais também como prática educativa requer investimento, primeiramente em tecnologia para que todos os estudantes tenham acesso, e também em formação, para que as redes sociais, que comumente já constituem parte do cotidiano de adolescentes também da escola pública, sejam não apenas vistas pela comunidade escolar como uma manifestação de lazer, mas sobretudo como uma forma autêntica de expressão, de criatividade, de provocação, de mudança de atitude, de inserção social e pertencimento.

No próximo capítulo, opto por apresentar alguns dados que eu considere relevantes, e “costurar” as análises que se desenvolveram neste trabalho investigativo e interpretativo, baseando-me nos referenciais teóricos nos quais eu me sustento, como já mencionado desde o Capítulo 1, que embasaram a minha formação enquanto pesquisadora dos LCs e dos NLs, e reafirmo o meu posicionamento crítico também diante deles.

4. DECOLONIALIDADES E PODER

Cada geração deve descobrir sua missão, cumpri-la ou trai-la, em relativa opacidade. No mundo pelo qual viajo, estou me criando incessantemente. Os oprimidos sempre acreditarão no pior sobre si mesmos. O que importa não é conhecer o mundo, mas mudá-lo.

Frantz Fanon, 1961

4.1 O pensamento decolonial como alternativa às ideologias dominantes

As questões de dominação que sustentam o mundo ocidental representam interesses de ideologias dominantes e constituem o *modus operandi* de um modelo de colonização não apenas territorial, mas sobretudo epistemológico que predeterminou o que devemos ou não incluir em nossos currículos, o que e qual seria a melhor maneira de ensinar, pesquisar, e até de esquecer. Jucá (2016), pontua que a educação jesuíta, introduzida no Brasil por religiosos da Companhia de Jesus estabeleceu em nossas terras um projeto civilizatório e exploratório de Educação, segundo princípios eurocêntricos determinantes de um modelo catequizante e supostamente homogeneizante, predominante no mundo ocidental, que não integra, mesmo na contemporaneidade, valores e aspectos de nossa cultura local, pautada na diversidade e na oralidade de nossos primeiros habitantes.

Segundo Jucá (2016)

Tendo sido colônia de Portugal por mais de 300 anos, o Brasil foi um dos protagonistas de um longo momento histórico, o período colonial, e assim como outras colônias portuguesas, inglesas, francesas ou espanholas, passou a fazer parte da história do ocidente, sendo fortemente afetado por ideias e valores europeus daquela época. No caso de Portugal, a influência exercida sobre suas colônias estava alicerçada, fundamentalmente, na forte relação entre educação e catequese (JUCÁ, 2016, p. 237).

Como alternativa ao pensamento colonial dominante, predominantemente eurocêntrico que persiste como modelo civilizatório, um grupo de pensadores latino-americanos, dentre eles Mignolo (2008), justifica a lógica do pensamento decolonial a partir da perspectiva do “giro decolonial”, que representa a tradição crítica do pensamento latino-americano por meio de releituras históricas que pressupõem uma desconstrução da lógica da colonialidade: “A opção descolonial¹¹⁵ é epistêmica, ou seja, ela se desvincula dos fundamentos genuínos dos conceitos ocidentais e da acumulação de conhecimento” (MIGNOLO, 2008, p. 290).

¹¹⁵ Na tradução de Ângela Lopes Norte o uso do “s” em “descolonial” foi mantido na versão em português. No original, o autor utiliza o termo “the decolonial option”, sem o “s”.

A opção decolonial refere-se, sobretudo, a uma ruptura com uma forma de pensamento eurocêntrica que prevalece também na forma de se pensar e fazer ciência, que pesquisadores na área da LAC também se propõem a debater, em consonância com a definição de Pennycook (2020) de uma "Linguística Aplicada Transgressiva" e de uma "Linguística Aplicada INdisciplinar", mestiça e fronteira, conforme os pressupostos apontados por Moita Lopes (2020) e que também serão discutidos nas próximas seções.

A presença indígena e quilombola, segundo Mignolo (2008), representa as marcas e as memórias dos povos que foram historicamente marginalizados, subjugados e explorados por colonizadores nas Américas e no Caribe, e contribuem para que o pensamento decolonial permaneça vivo também como uma forma de resistência anticolonial:

Na América do Sul, na América Central e no Caribe, o pensamento descolonial¹¹⁶ vive nas mentes e corpos de indígenas bem como nas de afro descendentes. As memórias gravadas em seus corpos por gerações e a marginalização sócio-política a qual foram sujeitos por instituições imperiais diretas, bem como por instituições republicanas controladas pela população crioula dos descendentes europeus, alimentaram uma mudança na geo- e na política de Estado de conhecimento. O "pensamento descolonial castanho" construído nos Palenques nos Andes e nos quilombos no Brasil, por exemplo, complementou o "pensamento indígena descolonial" trabalhando como respostas imediatas à invasão progressiva das nações imperiais européias (Espanha, Portugal, Inglaterra, França, Holanda) (MIGNOLO, 2008, p. 291, 292).

Desta forma, pontuo que somos não apenas constituídos, mas também atravessados pelas marcas e memórias de nossos ancestrais, e, nesse sentido, a opção decolonial denota um posicionamento anti-imperialista, contrário à apropriação da cultura original de nossos povos:

As opções descoloniais e o pensamento descolonial têm uma genealogia de pensamento que não é fundamentada no grego e no latim, mas no quechua e no aymara, nos nahuatl e tojolabal, nas línguas dos povos africanos escravizados que foram agrupadas na língua imperial da região (cfr. espanhol, português, francês, inglês, holandês), e que reemergiram no pensamento e no fazer descolonial verdadeiro: Candomblés, Santería, Vudú, Rastafarianismo, Capoeira, etc. Após o fim do século XVIII, as opções descoloniais se estenderam para vários locais na Ásia (do Sul, do Leste e Central) até a Inglaterra e a França, principalmente, e assumiram a liderança da Espanha e de Portugal dos séculos XVI ao XVIII (MIGNOLO, 2008, p. 292).

No que concerne à colonialidade enquanto lógica de construção do mundo ocidental, sua abrangência ultrapassa a dimensão territorial, e situa a outra metade do mundo em uma posição "outra", ocupada por aqueles que são comumente referendados como colonizados, ou

¹¹⁶ Segundo Telmo (2015), "Walsh justifica que a supressão do "s" é uma opção sua para marcar uma distinção com o significado do "des" em castelhano, que poderia dar a entender um simples "[...] desarmar, des-hacer o reverter de lo colonial. [...]. Con este juego lingüístico, intento poner en evidencia que no existe un estado nulo de la colonialidad, sino posturas, posicionamientos, horizontes y proyectos de resistir, transgredir, intervenir, surgir, crear e incidir" (WALSH, 2013, p. 24-25 apud TELMO, 2015, p. 585).

subjugados das emancipações civilizatórias. Quijano (2005), aponta o “etnocentrismo colonial” e a “classificação racial universal” como determinantes de uma suposta superioridade em relação aos demais povos do mundo, ou seja, “Europa e não-Europa” (QUIJANO, 2005, p. 122). Contudo, subvertendo a lógica de uma divisão dicotômica que pressupõe a ideia de Oriente e Ocidente, o pensador descreve uma subcategoria de não pertencimento, que envolve os povos originários das Américas (os indígenas) e os negros do continente africano, categorizados simplesmente como “primitivos” (p. 122). Seguindo a elaboração também do eurocentrismo como “perspectiva hegemônica do conhecimento”, Quijano aponta dois mitos fundacionais para a construção da modernidade:

[...] um, a idéia-imagem da história da civilização humana como uma trajetória que parte de um estado de natureza e culmina na Europa. E dois, outorgar sentido às diferenças entre Europa e não-Europa como diferenças de natureza (racial) e não de história do poder. Ambos os mitos podem ser reconhecidos, inequivocamente, no fundamento do evolucionismo e do dualismo, dois dos elementos nucleares do eurocentrismo (QUIJANO, 2005, p. 122).

Por conseguinte, o conceito de modernidade como um fenômeno essencialmente europeu, que denota uma superioridade dos povos ocidentais no que se refere à evolução do pensamento científico, da tecnologia, da arte e da cultura não encontra respaldo quando nos aprofundamos na história das antigas civilizações, não apenas aquelas com tradição greco-romana, como por exemplo, todas as chamadas “altas culturas (China, Índia, Egito, Grécia, Maia-Asteca, Tauantinsuiu)”, que atingiram um nível avançado de conhecimento e incluem a racionalização e secularização do pensamento, dentre outras marcas do que comumente associamos ao conceito de “modernidade” (QUIJANO, 2005, p. 123).

Entretanto, Quijano (2005) distingue três elementos centrais que identificam a totalidade da população mundial, e que acompanhou a expansão da América: “a colonialidade do poder”, “o capitalismo”, e o “eurocentrismo” (p. 124):

Portanto, seja o que for a mentira contida no termo “modernidade”, hoje envolve o conjunto da população mundial e toda sua história dos últimos 500 anos, e todos os mundos ou ex-mundos articulados no padrão global de poder, e cada um de seus segmentos diferenciados ou diferenciáveis, pois se constituiu junto com, como parte da redefinição ou reconstituição histórica de cada um deles por sua incorporação ao novo e comum padrão de poder mundial. Portanto, também como articulação de muitas racionalidades. [...] Pela mesma razão, dizer que é um fenômeno puramente europeu ou que ocorre em todas as culturas, teria hoje um impossível sentido. Trata-se de algo novo e diferente, específico deste padrão de poder mundial. Se há que preservar o nome, deve tratar-se, de qualquer modo, de outra modernidade (QUIJANO, 2005, p. 124).

A perspectiva que compreende o eurocentrismo como a expansão de uma colonialidade não apenas do poder, mas também do saber e do ser, constituem o elo de ligação com a

problematização que apresento nesta pesquisa, que envolve o processo de internacionalização de Belo Horizonte, segundo construções de ideologias historicamente e hierarquicamente constituídas.

4.1.1 Internacionalização de Belo Horizonte: interseções com as colonialidades do poder e do saber e do ser

A geopolítica do conhecimento, questionada por pensadores latino-americanos do grupo Modernidade/Colonialidade, como Walter Dignolo (2000, 2003, 2008), Aníbal Quijano (2005) e Maldonado Torres (2008), pressupõe que a relação entre poder e conhecimento conduzem a um entendimento também sobre a existência da colonialidade do ser. Conforme aponta Dignolo (2003), em sua formulação sobre a colonialidade do ser,

A ‘ciência’ (conhecimento e sabedoria) não pode ser separada da linguagem; as línguas não são apenas fenômenos ‘culturais’ em que as pessoas encontram a sua ‘identidade’; elas também são o lugar onde se inscreve o conhecimento. E, dado que as línguas não são algo que os seres humanos têm, mas algo de que os seres humanos são, a colonialidade do poder e a colonialidade do conhecimento engendraram a colonialidade do ser [*colonialidad del ser*] (MIGNOLO, 2003, p. 633).

Maldonado-Torres (2008) aponta que o conceito de “colonialidade do ser” surgiu no decurso de conversas com Enrique Dussel (2005) e Aníbal Quijano (2000), que propuseram uma definição da modernidade segundo uma concepção de poder intrinsecamente ligadas à experiência colonial. Destarte, as relações que se estabelecem entre linguagem, poder e conhecimento não constituem uma natureza neutra ou não afetada ideologicamente. De forma análoga, no contexto da pesquisa que apresento neste estudo de caso, as ideologias que perpassam os cursos de formação da PBH não constituem um modelo autônomo e politicamente independente de um sistema de mundo globalizado. Ao contrário, o processo de internacionalização de Belo Horizonte está também imbrincado num complexo sistema-mundo, que pressupõe a convergência de fatores econômicos, políticos, sociais, e também epistemológicos.

Nesse sentido, a valorização de “parcerias com embaixadas estrangeiras” como forma de aprimoramento intelectual dos professores, integradas às “habilidades do século 21” são citadas pelo coordenador do Núcleo de Línguas da PBH como objetivo a ser alcançado a longo prazo:

Ações que proporcionam formação linguística para o Professor, por meio de parceria com centros de formação em línguas de nível internacional para o aprendizado da

língua inglesa, parcerias com embaixadas estrangeiras para fomento e imersão em língua e cultura, formação em metodologias que proporciona ao professor e aos alunos da RME¹¹⁷ condições de competir localmente e internacionalmente desenvolvendo habilidades do século 21, pensamento reflexivo, habilidade de trabalho em equipe, aplicação de conhecimentos transdisciplinares elencados na BNCC para solucionar problemas reais da vida e muitos outros, seguem na diretriz de internacionalização da cidade de BH (Questionário 7, Núcleo de Línguas, Questão 8). (meus grifos)

Nesse caso, observo na fala do coordenador a valorização de uma formação linguística internacional para o professor de inglês, posicionando-o em uma lógica de mercado competitiva, em sintonia com as habilidades requeridas para o profissional do século 21, que apontam implicitamente para uma “colonialidade do saber”, direcionando as propostas que serão estabelecidas para as políticas públicas de internacionalização da cidade.

Destaco, ainda, uma supervalorização da experiência de imersão na cultura do outro, nesse caso do nativo estadunidense¹¹⁸, como forma de aprendizado de uma suposta “cultura” do inglês, que nos posiciona em uma posição de subalternidade cultural e linguística em relação ao Norte Global, que pressupõe como oficiais as culturas de países do eixo euro centrado, como Estados Unidos e Inglaterra. McKay (2003 *apud* SIQUEIRA, 2008) acrescenta que “uma das principais razões para se aprender inglês na atualidade é fornecer informações ao outro sobre nossa própria comunidade e cultura” (p. 40). Dessa forma, a experiência de aprendizado com uma outra cultura (e que no caso de países falantes da língua inglesa não deve se restringir ao eixo Estados Unidos-Inglaterra) é também a oportunidade de estabelecer trocas de experiências transculturais, de desenvolver laços de respeito e cordialidade que a vivência além de nossas fronteiras nos permite, ao mesmo tempo em que constitui-se também como um momento de afirmação de nossa identidade cultural e nosso senso de pertencimento.

De forma semelhante, ao ser interrogado especificamente a respeito das parcerias com agências internacionais como o ICBEU, o *British Council* e a Embaixada Americana, e no que implicaria tais acordos para o contexto da PBH, o coordenador afirma que “são parcerias que oportunizam ao professorado da RME expansão de conhecimento linguístico, pedagógico e cultural inestimáveis” (Questionário 7, Núcleo de Línguas, Questão 6). Novamente, resalto na fala do coordenador a valorização “inestimável” do conhecimento estrangeiro, denotando uma relação de dependência e subalternidade a uma vertente oriunda de uma colonialidade

¹¹⁷ RME (Rede Municipal de Ensino)

¹¹⁸ O uso do termo “estadunidense” em relação à nacionalidade de cidadãos nascidos nos Estados Unidos demarca também a nossa posição enquanto povos americanos na América. O uso do adjetivo “americanos” para definir cidadãos estadunidenses reforça uma prerrogativa de poder e supremacia dos Estados Unidos como os donos da América, o que deveria ser contestado por todos os povos que constituem esse continente.

implicitamente imperialista (representada historicamente pelo Império Britânico e posteriormente pelas relações de poder advindas dos Estados Unidos, que se mantém como referência capitalista e econômica de poder).

As interseções entre “império” e a constituição do “ser” são descritas por Maldonado-Torres (2008), quando o pensador discute a filosofia de Heidegger e Lévinas e aponta um aspecto de incompletude, à medida que não incorpora, no sentido apontado por Fanon (1975, 1976), a crítica da colonialidade em suas definições. Segundo Maldonado-Torres (2008), para Heidegger, “a questão do significado do Ser representava o resgate de um ponto de partida radical caído em esquecimento devido à tradição da metafísica ocidental” (MALDONADO-TORRES 2008, p. 74). Para o filósofo,

A linguagem [...] é a casa do Ser, e os seres humanos não são tanto senhores dela como seus pastores. Ao voltar-se desta forma para a linguagem, Heidegger acreditava ter encontrado uma abertura que lhe permitia expressar uma alternativa à filosofia ocidental de orientação metafísica e epistemológica que fazia com que, em última análise, os seres humanos se tornassem prisioneiros das suas próprias criações (MALDONADO-TORRES, 2008, p. 75).

Por conseguinte, Heidegger retomou e transformou a tradição de, “através do germanocentrismo, poder fazer ao resto da Europa o que a Europa tinha feito a uma grande parte do globo” (MALDONADO-TORRES, 2008, p. 77). De acordo com o autor, o que Heidegger tentou fazer com a Europa consiste em uma “viragem epistêmica”, repercutindo, em certa conta, o que também a Europa fez com parte do mundo por meio de suas “explorações civilizatórias”, implicando em uma colonialidade do poder como a concebemos na contemporaneidade. Heidegger viveu o nacionalismo em sua máxima intensidade, demonstrando preocupação com a expansão dos franceses, na Europa, e futuramente com o que viria a se transformar em duas grandes potências mundiais, a União Soviética e os Estados Unidos. Os pressupostos de Heidegger foram considerados, por seus sucessores, inclusive Lévinas, como parte de um racismo epistêmico, especialmente em relação à influência coletiva globalmente exercida pelos judeus na Alemanha:

A geopolítica também se torna, para Heidegger, uma política de um racismo e de um imperialismo epistêmicos. O racismo e o imperialismo epistêmicos não são modalidades novas do mundo de Heidegger. De certa maneira, foram parte intrínseca da modernidade ocidental, antecedendo os excessos tecnológicos ocidentais que Heidegger achava tão problemáticos. Ao explicar a crise da Europa em termos de nihilismo e de tecnologia, e não nos termos desse racismo epistêmico, Heidegger sentiu-se justificado na aventura que foi fazer à Europa o que a Europa fizera ao resto do mundo: a subordinação epistêmica (MALDONADO-TORRES, 2008, p. 76,77).

Lévinas, que segundo Maldonado-Torres (2008) também frequentou as aulas de Heidegger, tornou-se, por sua vez, um dos principais críticos de seu pensamento,

principalmente a partir da crítica à ontologia como uma filosofia do poder. Ao contrário de Heidegger, para Lévinas (1988), a ética era a filosofia primeira, com embasamento na tradição hebraica: “Lévinas respondeu de forma directa ao racismo epistémico de Heidegger, tentando demonstrar que os Judeus não podiam ser excluídos da Europa ou do Ocidente por causa de alegadas diferenças epistémicas” (MALDONADO-TORRES, 2008, p. 81).

Não obstante Lévinas apresentar uma geopolítica filosófica divergente de Heidegger, principalmente por incluir lado a lado Atenas e Jerusalém como alicerces do Ocidente, os dois filósofos não incorporaram a questão colonial em suas formulações, conforme aponta Fanon (1975, 1976) *apud* Maldonado-Torres (2008):

O jogo europeu está definitivamente acabado; é preciso encontrar outra coisa...Durante séculos, em nome de uma pretensa aventura espiritual, [os Europeus] sufocaram quase toda a humanidade. Vejam-nos hoje oscilar entre a desintegração atômica e a desintegração espiritual [...]. A Europa adquiriu uma tal velocidade, louca e desordenada, que escapa hoje em dia a todo o condutor e a toda a razão [...]. **Foi em nome do espírito, do espírito europeu, bem entendido, que a Europa justificou os seus crimes e legitimou a escravidão em que mantém quatro quintos da humanidade.** Sim, o espírito europeu teve raízes singulares. (FANON, 1975, 1976, p. 312, *apud* MALDONADO-TORRES, 2008, p. 82). (meus grifos)

Como acentua Maldonado-Torres (2008), Fanon combateu tanto as atrocidades defendidas pelos alemães na Segunda Guerra Mundial, na crítica ao genocídio dos judeus durante o Holocausto, da mesma forma em que situou as “outras vítimas do *ethos* imperial e racista europeu noutras partes do mundo, especialmente no mundo colonial” (MALDONADO-TORRES, 2008, p. 82). Portanto, as questões imperialistas e raciais apontadas por Fanon (1976) e ampliadas por pensadores latino-americanos na crítica à colonialidade do poder, do saber e do ser também permeiam o *modus-operandi* de uma civilização ocidental euro-centrada.

Segundo Ballestrin (2013), as propostas iniciais de reformulação de uma episteme decolonial, em colaboração com pensadores latino-americanos e americanistas da Universidade de Duke, deram origem ao grupo Modernidade/Colonialidade, fundado na década de 1990 por estudiosos como o argentino Walter D. Mignolo e o peruano Aníbal Quijano, tendo como texto base o clássico *Colonialidad y modernidade-racionalidad* (1989). Ainda conforme Ballestrin (2013), o grupo lançou um Manifesto que ficou conhecido como *Manifiesto inaugural del Grupo Latinoamericano del estudios subalternos*¹¹⁹, traduzido para o espanhol por Santiago Castro-Gómez (1998), que marcou uma espécie de ruptura com o Grupo dos Estudos Subalternos, formado na década de 1970 principalmente por intelectuais indianos, liderados

¹¹⁹ O Manifesto (1998), foi publicado originalmente pela revista *Boundary 2* (v. 20, n. 3), com o título original *Founding Statement*, reimpresso no volume *The Postmodernism Debate in Latin America* (Eds: J. Beverley, J. Oviedo, M. Aronna, Duke University Press 1995).

por Ranajit Guha (dissidente do marxismo indiano), grupo que mais tarde, na década de 1980, se tornaria conhecido também fora da Índia, especialmente quando integraram estudiosos como Partha Chatterjee, Dipesh Chakrabarty e Gayatri Charkabarty Spivak¹²⁰.

O grupo de estudos subalternos das décadas de 1970 e 1980, com enfoque principal numa abordagem pós-colonialista, liderado por intelectuais dos Estudos Culturais na Inglaterra e nos Estados Unidos, começou a ser questionado por estudiosos latino-americanos, como Mignolo (1998), que criticaram a falta de representatividade da América Latina com suas especificidades no debate pós-colonial. A esse respeito, Grosfoguel (2008), pontua que

[...] Entre as muitas razões que conduziram à desagregação do Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos, uma delas foi a que veio opor os que consideravam a subalternidade uma crítica pós-moderna (o que representa uma crítica eurocêntrica ao eurocentrismo) àqueles que a viam como uma crítica descolonial (o que representa uma crítica do eurocentrismo por parte dos saberes silenciados e subalternizados). Para todos nós que tomamos o partido da crítica descolonial, o diálogo com o Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos tornou evidente a necessidade de transcender epistemologicamente – ou seja, de descolonizar – a epistemologia e o cânone ocidentais (GROSFOGUEL, 2008, p. 116).

Segundo Ballestrin (2013), assim como Mignolo (1998), Grosfoguel (2008) considerou que a crítica ao eurocentrismo não cumpriu o seu papel de ruptura no grupo de Estudos Subalternos, cujas bases epistemológicas estavam em consonância com o pensamento da escola sul-asiática, e se estruturava de acordo com um cânone euro-centrado, tendo Gramsci e Foucault como principais referências epistemológicas.

Conforme atestam Castro-Gómez e Mendieta (1998) *apud* Ballestrin (2013), “[...] as teorias pós-coloniais têm seu lócus de enunciação nas heranças coloniais do império britânico e que é preciso, por isso, buscar uma categorização crítica do ocidentalismo que tenha seu lócus de enunciação na América Latina” (CASTRO-GÓMEZ; MANDIETA, 1998, p. 17 *apud* BALLESTRIN, 2013, p. 95). Nesse sentido, romper com o Grupo de Estudos Subalternos significava também uma ruptura com autores eurocêntricos, e com o que Mignolo (1998) considerou como o “imperialismo” dos estudos culturais, pós-coloniais e subalternos (BALLESTRIN, 2013, p. 95).

As primeiras formulações de Mignolo (2003) a respeito do que posteriormente ele viria a denominar como pensamento decolonial originaram-se do “pensamento fronteiriço”, que não ignorava o pensamento da modernidade, ao mesmo tempo em que também não se submetia a ele:

¹²⁰ Em “Pode o subalterno falar?”, prefácio e tradução de Sandra Regina Goulart de Almeida (2010), Spivak (2010) aborda as questões de subalternidade e opressão, principalmente da mulher em países pós-coloniais. No entanto, a pesquisadora ressalta que não é papel do intelectual pós-colonial falar em nome do subalterno.

O pensamento fronteiriço, desde a perspectiva da subalternidade colonial, é um pensamento que não pode ignorar o pensamento da modernidade, mas que não pode tampouco subjugar-se a ele, ainda que tal pensamento moderno seja de esquerda ou progressista. O pensamento fronteiriço é o pensamento que afirma o espaço onde o pensamento foi negado pelo pensamento da modernidade, de esquerda ou de direita (MIGNOLO, 2003, p. 52).

Segundo Mignolo (2003) *apud* Ballestrin (2013), “o pensamento fronteiriço resiste às cinco ideologias da modernidade: cristianismo, liberalismo, marxismo, conservadorismo e colonialismo” (MIGNOLO, 2003, p. 52 *apud* BALLESTRIN, 2013).

De acordo também com Ballestrin (2013), a crítica ao marxismo eurocêntrico, entendido como “a única utopia radical, crítica e anticapitalista para o século XXI” são rejeitadas por Mignolo (2003) e Sousa Santos (2007), respectivamente, em que ambos pensadores estabeleceram uma “rejeição seletiva ao marxianismo e marxismo – pela cegueira e cumplicidade com o colonialismo e o eurocentrismo [...]” (BALLESTRIN, 2013, p. 107). A esse respeito, os argumentos de Sousa Santos (2007) terão maior destaque e aprofundamentos na seção 4.6, em que apresentarei interlocuções com o que autor reconhece como as “linhas abissais do pensamento moderno ocidental” e a “ecologia dos saberes”.

Conforme as definições propostas em Mignolo e Walsh¹²¹ (2018), o conceito de colonialidade constitui-se a partir do pensamento decolonial, e não deriva propriamente da concepção de modernidade:

A modernidade, naturalmente, não é um conceito decolonial, mas a colonialidade é. A colonialidade é constitutiva, não derivada, da modernidade. Ou seja, não há modernidade sem colonialidade, esta é a expressão composta: modernidade/colonialidade (MIGNOLO; WALSH, 2018, p. 3-4).

Portanto, não há como pensar em decolonialidade sem implicitamente referendar o fato de que ela se constitui a partir e em função da colonialidade. Por conseguinte, os autores sugerem que “o fim da modernidade implicaria também no fim da colonialidade, e, portanto, a decolonialidade não seria mais uma questão [...]” (MIGNOLO; WALSH, 2018, p. 4)¹²².

Todavia, questiono como é possível repensar a lógica do pensamento eurocêntrico que permanece como “norteadora¹²³” também de um mundo dominado pelos construtos da

¹²¹ Tradução livre de: “Modernity, of course, is not a decolonial concept, but coloniality is. Coloniality is constitutive, not derivative, of modernity. That is to say, there is no modernity without coloniality, this the compound expression: modernity/coloniality” (MIGNOLO, WALSH, 2018, p. 3-4).

¹²² Tradução livre de: “The end of modernity would imply the end of coloniality, and, therefore, decoloniality would no longer be an issue [...]” (MIGNOLO, WALSH, 2018, p. 4).

¹²³ O termo “norteadora” aparece entre aspas por incorporar uma crítica ao poder centralizador do Norte Global, definição de Sousa Santos (2018), para caracterizar a divisão epistemológica entre o Norte e o Sul Global. Pesquisadores dos estudos coloniais têm adotado a expressão “sulear” para expressar as formas de representação das epistemologias do Sul Global, que circunscrevem-se em oposição à hegemonia de um poder eurocêntrico.

modernidade/colonialidade? Nesse sentido, compreendo que o “giro decolonial” constitui-se como uma proposta de ressignificação das bases epistemológicas que construíram também a nossa forma de fazer ciência e produzir conhecimento. O termo, segundo Ballestrin (2013), foi utilizado originalmente por Maldonado-Torres (2005), referindo-se a um “movimento de resistência teórico e prático, político epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade” (BALLESTRIN, 2013, p. 105).

Na seção a seguir, contextualizo a escola como espaço de formação e (de)formação, uma vez que, apesar de representar um local de efervescência intelectual e de produção de conhecimentos, a institucionalização de apenas uma vertente do saber, regulamentada por políticas públicas que seguem a orientação de organismos internacionais, aliada ao fenômeno da globalização também na Educação, limita o seu papel de agente de (trans)formação.

4.2 A escola como espaço de (de)formação

A escola como espaço institucional de formação e desenvolvimento do ser humano constitui-se como o principal elo de interação social de crianças e adolescentes matriculados na Educação Básica. A premissa de que não há educação cidadã, inclusiva, participativa e democrática sem escola tornou-se mais significativa durante o período de pandemia. No caso da RMEBH, são 323 escolas, totalizando um número de aproximadamente 168.900 estudantes, distribuídos entre a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio (uma escola da capital ainda atende a esse segmento), Ensino Especial (três escolas da capital atendem a essa modalidade), e EJA, segundo dados da página oficial da PBH (BELO HORIZONTE, 2020¹²⁴).

Durante aproximadamente 1 ano e meio (considerando a suspensão das aulas em março de 2020 e a autorização do retorno presencial do primeiro segmento, da EI, em agosto de 2021) toda a comunidade escolar (que envolve não apenas estudantes e professores, mas também diretores, coordenadores, secretários, auxiliares escolares, monitores da Educação Integral e técnicos da SMED) foram desafiados a fazer a Educação acontecer fora dos muros da escola, remotamente.

Os dados que envolvem a Educação no período de pandemia já foram discutidos e apresentados no Capítulo 3 desta tese, entretanto, o desafio que ora apresento nesta seção envolve os efeitos de uma educação pós-pandêmica. Como contribuir, de forma democrática, inclusiva e participativa, para que a formação integral dos estudantes seja garantida em

¹²⁴ Segundo dados elaborados no dia 02 de jul. 2020. Disponível em: <<https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/rede-municipal-de-educacao-de-belo-horizonte>>. Acesso em: 21 out. 2021.

consonância com os desafios da contemporaneidade, que envolvem um mundo globalizado, digital, mas sem perder de vista os contextos locais e as práticas sociais dos estudantes?

Jorge¹²⁵ (2020) salienta que o ano de 2020 foi um ano para repensar os papéis dos professores e da Educação, diante dos desafios da contemporaneidade que se irrompem no século 21. A linguista aplicada aponta que

As feridas da humanidade foram abertas pela propagação de um vírus, expondo desigualdades persistentes baseadas em raça, gênero, e classe social. É tempo de reforçar as nossas exigências de uma educação para a justiça social, equidade tecnológica, e o nosso compromisso com os direitos humanos (JORGE, 2020, p. 247).

Portanto, as inquietações que atravessam o nosso olhar enquanto educadores devem provocar não apenas reflexão, mas sobretudo criticidade e ação por meio de uma práxis pedagógica acolhedora e cidadã, atenta às demandas educacionais da contemporaneidade. Dentro desta perspectiva, o estudo de caso em questão, que envolve o ensino de LI e as práticas formativas dos professores em educação continuada da PBH, permanece como uma provocação para novos desafios e questionamentos, também para a LA.

Zeichner¹²⁶ (2014), discute duas posições que estão em conflito não apenas nos Estados Unidos, mas também em outras partes do mundo, ao questionar a quem cabe o papel (ou o poder) de oferecer prioritariamente a Educação (ao setor público ou à iniciativa privada) e, ainda, quem está referendado para oferecer formação ou “agenciar” os cursos de “capacitação” e “treinamento” de professores. O caráter tecnicista que as palavras “agenciar”, “capacitação” e “treinamento” engendram, e que são comumente usadas nos cursos de formação, inclusive da PBH, caminham na contramão de uma visão mais reflexiva e crítica do fazer docente. Nesse sentido, Zeichner propõe um debate mais amplo sobre o papel da Educação, que perpassa não apenas o conteúdo do que é ministrado nos programas de formação de professores, mas, para além disso, abrange também o papel dos formadores, ao refletir sobre quem os prepara, quem elabora os programas que eles seguem e a que interesses lhes são convenientes:

Os debates que descrevo relacionam-se com questões básicas sobre ensino e formação de professores, tais como a natureza do papel para o qual estamos preparando professores, quem deveria prepará-los, quando e onde essa preparação deve acontecer, e qual deveria ser o conteúdo do programa de preparação (ZEICHNER 2014, p. 551).

¹²⁵ Tradução livre do original: “The wounds of humanity have been opened by the spread of a virus, exposing persistent inequalities based on race, gender, and social class. It is time to bolster our demands for social justice education, technology equity, and our commitment to human rights” (JORGE, 2020, p. 247).

¹²⁶ Tradução livre do original: “The debates that I describe are concerned with the most basic questions about teaching and teacher education, such as the nature of the role for which we are preparing teachers, who should prepare them, when and where should this preparation take place, and what should be the content of the preparation programme” (ZEICHNER¹²⁶, 2014, p. 551).

Ademais, na esteira dos debates apontados por Zeichner (2014) aparece também a questão da valorização da carreira docente. De um lado, a vertente que vincula a educação a um plano de carreira para os professores, com investimento e formação acadêmica condizentes. Do outro lado, no entanto, estão aqueles que advogam ser muito dispendioso investir na formação acadêmica de professores, principalmente os das séries iniciais, e que apostam em uma “capacitação” em serviço de cunho técnico e profissionalizante, o que contribui para uma rotatividade e precarização da carreira docente.

No Brasil, a formação docente perpassa necessariamente o Ensino Superior, inclusive quando se refere à docência nos anos iniciais, que, em virtude da aprovação e da regulamentação do “Decênio da Educação”, estabeleceu o prazo de 10 anos para a adaptação das exigências regulamentadas pela Lei nº 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), de 1996. No entanto, Saviani (2011) descreve os dilemas e as instabilidades das políticas públicas educacionais no Brasil, passando por sucessivas reformulações ao longo dos anos. Durante os anos de 2001 a 2006, o autor destaca 5 momentos distintos em que foram necessárias sucessivas adaptações na legislação vigente, sendo que duas delas ocorreram no mesmo ano, de 2001:

1. **Parecer CNE/CP 9/2001, aprovado em 8 de maio de 2001, parcialmente alterado pelo Parecer CNE/CP 27/2001, aprovado em 2 de outubro de 2001, ambos homologados pelo MEC em 17 de janeiro de 2002. Tratam das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.**
2. **Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002, decorrente do Parecer 9/2001, que fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.**
3. **Parecer CNE/CP n. 5/2005, de 13 de dezembro de 2005, reexaminado pelo Parecer CNE/CP n. 3/2006, de 21 de fevereiro de 2006, homologado pelo MEC conforme Despacho do Ministro publicado no Diário Oficial da União de 11 de abril de 2006. Trata das Novas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia atribuindo-lhe a formação de professores para exercer a docência nas seguintes áreas: (a) Educação Infantil, (b) anos iniciais do Ensino Fundamental, (c) cursos de Ensino Médio na modalidade Normal, (d) cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, e (e) outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.**
4. **Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006 que, em decorrência dos Pareceres 5/2005 e 3/2006, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.**
5. **Iniciativa do MEC de organizar o sistema nacional de formação dos profissionais do magistério, sob coordenação da CAPES, contando, também, com a educação à distância por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB) (SAVIANI, 2011, p. 10). (meus grifos)**

Portanto, há uma necessidade permanente de adaptações, reformulações que desencadeiam publicação de pareceres e novas leis e diretrizes que orientam os sistemas educacionais, a última

delas, em abril de 2017, com a aprovação da BNCC, originalmente denominada apenas de Base Nacional Comum (BNC)¹²⁷.

Não obstante as reformulações constantes na legislação educacional, compreendo que em certos momentos as readaptações se fazem necessárias, e resultam também das discussões provenientes de muitos anos de preparo, como àquelas que referendaram a LDB, em 1996, as que deram origem aos PCNs¹²⁸, em 2000, as OCEMs, de 2006, a BNCC, em 2017, e mais recentemente as orientações que fomentaram as propostas de aprovação do Novo Ensino Médio, aprovadas em 2021 e que passaram a vigorar a partir de 2022.

Todavia, mesmo em face da natureza fluida e do dinamismo do campo educacional, políticas públicas demandam tempo, organização e planejamento para se consolidarem e se estruturarem ao longo dos anos. Saviani (2011) também discorre sobre a coexistência de dois modelos, ou duas maneiras distintas de concepção pedagógica na história da formação docente: o primeiro deles, baseado, principalmente, na aquisição de conteúdos culturais-cognitivos, que ocorre pelo domínio de conhecimentos da cultura geral e também específicos de cada área, e o modelo pedagógico didático, que pressupõe que a formação de professores só se completa pela prática docente. Conforme postula o educador,

Na história da formação docente, o primeiro modelo predominou nas universidades e demais instituições de Ensino Superior que se encarregaram da formação dos professores secundários, ao passo que o segundo tendeu a prevalecer nas escolas normais, ou seja, na formação dos professores primários (SAVIANI, 2011, p. 9).

Portanto, Saviani (2011) problematiza a questão de o modelo baseado em conteúdos culturais cognitivos se sobrepor às especificidades que envolvem o preparo pedagógico-didático, vendo com preocupação uma valorização excessiva de conhecimentos, próprio da educação secundária, repetir-se também na EI e nos anos iniciais. Naturalmente, o conhecimento acadêmico que envolve a cultura geral e o domínio de conteúdos específicos de cada área encontra respaldo em estudos científicos e pesquisas afins, entretanto, a prática pedagógica consolida-se, em conjunto, pela experiência didática docente.

No que se refere ao estudo de caso que orienta esta tese e os pressupostos que referendam a EC para professores de inglês, reafirmo que, em certa medida, os programas de formação da PBH privilegiam um aspecto cognitivo e conteudista, que se delinea desde a criação do programa, inicialmente denominado *(Im)prove Your English*, refletindo uma concepção de aprimoramento de um inglês que precisa ser aperfeiçoado, aprimorado, por parte

¹²⁷ Para consultar o histórico das discussões que deram origem à nova BNCC, acesse a página do MEC. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>>. Acesso em: 31 jan. 2022.

¹²⁸ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2022.

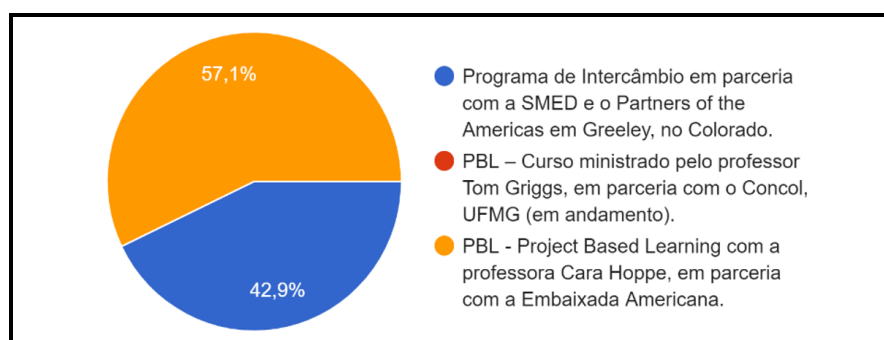
dos professores da rede, em contraposição à prática de vivência pedagógica que esses docentes já apresentam.

Por conseguinte, o avanço de organismos privados internacionais contribui gradativamente para um arrefecimento do protagonismo da universidade pública na EC de professores de inglês na RMEBH. Diante disso, questiono as ideologias que as instituições privadas internacionais trazem consigo ao referendarem a formação de professores, e o que representa a lacuna da universidade, principalmente a pública, nesses programas de formação?

Compreendo que a lacuna da universidade nos programas de formação continuada não são também uma opção das IES, conforme apontamentos feitos desde o Capítulo 1, no sentido de que cada vez mais os espaços públicos estão sendo ocupados pela iniciativa privada, por um movimento de internacionalização e de privatização da Educação, não apenas em âmbito nacional. Entretanto, ao serem ocupadas por agências de “capacitação”, principalmente internacionais, semeiam em um campo fértil para formações e (de)formações no agenciamento da escola enquanto instituição também política, que propõe debates e se organiza enquanto sociedade civil, segundo as demandas da comunidade a qual está inserida.

No caso da formação para professores de inglês no âmbito do programa “Falando com o Mundo”, no ano de 2020, período mais crítico da pandemia de COVID-19, houve uma prevalência de cursos direcionados pela metodologia de projetos, o PBL, conforme descrição do Gráfico 7, reproduzido a seguir.

Gráfico 7 – Participação em cursos de formação do PBL



Fonte: Dados da pesquisa

De acordo com os dados descritos no Gráfico 7, um total de 57,1% dos professores participantes matriculou-se em formações do PBL ministrados pela professora Cara Hoppe, em parceria com a Embaixada Americana. O restante dos participantes, que corresponde a 42,9% relata ter participado do programa de intercâmbio no Colorado, uma parceria dos *Partners of the Americas* com a PBH. A ausência de participantes matriculados na única formação oferecida

em parceria com a universidade por meio do CONCOL, ministrada pelo professor convidado também membro dos *Partners*, o professor da Universidade do Colorado Tom Griggs, não teve representatividade entre os 10 respondentes à esta questão, o que é um dado relevante a ser considerado, se tomarmos como referência o protagonismo das universidades na formação continuada de professores.

Ao analisar o Gráfico 7, percebo a prevalência do curso do PBL, ministrado pela professora estadunidense Cara Hoppe, na parceria da Embaixada Americana e da PBH. Reafirmo a posição de que há uma ideologia subjacente de valorização de cursos promovidos por organismos internacionais, e novamente retomo o “mito do inglês como língua internacional”, discutido por Pennycook (2007), para problematizar esse fenômeno e suas implicações, conforme discussões que serão aprofundadas, como mencionado anteriormente, na seção 4.7.

A aprendizagem baseada em projetos (que em inglês é conhecida como PBL), surgiu no Canadá na década de 1960, e durante o ano de 2020 permeou os cursos de formação continuada promovidos pelo programa “Falando com o Mundo”, sob a coordenação do Núcleo de Línguas da SMED. O intercâmbio para o Colorado, na parceria com os *Partners of the Americas*, por meio do programa TRIP, obteve a participação de 25% dos professores participantes desta pesquisa, conforme mencionei no Capítulo 1 (Seção 1.3.1.5). Beatriz, que foi participante do programa no ano de 2019, relata com entusiasmo como a experiência no Colorado contribuiu para que ela desenvolvesse projetos com a turma da EJA, na escola em que lecionava naquele período:

E12 (Beatriz): *Os alunos na EJA também são muito, eles faltam muito e então às vezes você tem alunos, um grupo na semana, na semana seguinte às vezes os que estavam presentes já não estão e então têm estas dificuldades mesmo, por diversos motivos. Mas apesar disso eu consegui desenvolver projetos lá com os outros professores, consegui aplicar a parte do projeto do PBL que a gente conheceu lá no Colorado em 2019, no ano passado e então foi muito bom, a experiência foi ótima. Os alunos, a gente conseguiu levá-los para a semana da família, o dia da família que é comemorado no sábado de manhã que é um dia que eles não aparecem na escola, geralmente. E eles foram e a gente conseguiu e a gente conseguiu fazer apresentação em inglês, coral e teve também o coral na formatura, tudo assim ligando as atividades do projeto do PBL* (Excerto 12, Narrativa de Áudio 1, Parte 2) (meus grifos)

No entanto, a visibilidade que metodologias mediadas por agências internacionais alcança nos cursos de formação continuada para professores de inglês da PBH indica um descompasso, quando se refere à inserção da universidade pública nos cursos de EC. Não obstante o entusiasmo e as narrativas de sucesso envolvendo a experiência dos professores

participantes dos intercâmbios e da metodologia do PBL, percebo, em contrapartida, uma espécie de lacuna no papel das universidades que conduzem pesquisas na área da Educação, em termos de menor expressividade e representatividade. O trabalho do professor de LI, marcado por singularidades como o número de aulas reduzido, a falta de espaços apropriados como sala ambiente e materialidade para a aprendizagem de línguas, dentre outros fatores que abordei anteriormente, refletem, ainda, um papel de coadjuvante de outras disciplinas consideradas superiores na grade curricular, conforme evidenciamos no Capítulo 3, que descreveu a proposta de um Currículo Mínimo Emergencial durante a pandemia, e no qual destacamos como o Inglês permanece à margem de outras disciplinas, inclusive a Língua Portuguesa.

Na próxima seção apresento uma contextualização da proposta dos NLs e dos LCs, tendo como referência inicial o conceito de Letramento em Soares (1998), em consonância com a abordagem dos Multiletramentos, em Kalantzis e Cope (2012), que envolvem a dimensão social e multimodal da linguagem, e os pressupostos de uma linguística aplicada INdisciplinar e transgressiva, como em Moita Lopes (2020) e Pennycook (2020), respectivamente.

4.3 Novos Letramentos e Multiletramentos: por uma linguística aplicada INdisciplinar e transgressiva

De acordo com o grupo de pesquisadores do *New London Group for the Multiliteracies* (KALANTZIS; COPE, 2012), o termo “Letramento” é insuficiente para contemplar todos os aspectos que envolvem a multiplicidade de possibilidades que o estudante tem a seu dispor para produzir e lidar com a linguagem na contemporaneidade. Os pesquisadores definem como “geração P” a nova geração de estudantes participativa e conectada às novas tecnologias (KALANTZIS; COPE, 2012, p. 8), que requer muito mais do que a dicotomia das aulas tradicionais de leitura e escrita em que se separa um momento específico para treinar tais habilidades.

Para os pesquisadores Kalantzis e Cope (2012), o uso do termo “Multiletramentos” justifica-se exatamente pela diversidade de letramentos que o aprendiz atual requer ao estabelecer contatos virtuais, principalmente por meio de dispositivos móveis, conectar-se a jogos *online* e interagir como personagens no ambiente virtual, entrar em fóruns *online*, inclusive em língua estrangeira, relacionados a livros, filmes e séries de seu interesse, dentre tantos outros recursos que estão ao seu dispor.

Dessa forma, a visão que os pesquisadores apresentam para a definição dos Multiletramentos envolve dois aspectos fundamentais, que abrangem o conceito de diversidade

social e de multimodalidade. No que concerne à dimensão social, a aprendizagem do estudante é influenciada pelo contexto cultural e social em que ele está inserido.

Desde a teoria Sócio Interacionista de Vygotsky (1998), a influência do meio no universo educacional e as trocas que os indivíduos estabelecem no momento da aprendizagem são consideradas aspectos relevantes e indissociáveis do processo de aquisição do conhecimento. No entanto, no mundo contemporâneo o contexto sócio cultural constitui parte integrante do conhecimento, e deve incorporar diferenças étnico-raciais, de classe, de gênero, dentre outras que não podem mais ser negligenciadas e silenciadas nos espaços escolares.

Nesta perspectiva, a pedagogia como transgressão discutida em hooks (1994) aponta que educar é também transgredir os limites impostos por questões de raça, gênero, classe, status profissional, que nos atravessam e transformam o ato de ensinar também em uma forma de libertação:

A educação enquanto prática de liberdade não diz respeito apenas a um conhecimento libertador, mas a uma prática libertadora em sala de aula. Muitos de nós temos criticado os estudiosos brancos que impulsionam a pedagogia crítica, mas que não alteram suas práticas em sala de aula, que compactuam com os privilégios de raça, classe, e gênero, sem questionar suas próprias condutas (hooks, 1994, p. 147)¹²⁹.

Paralelamente, destaco também que, não obstante as discussões relacionadas à diversidade atravessarem e até mesmo irromperem espaços socialmente tradicionais que doravante eram ocupados por grupos hierarquicamente constituídos, assistimos também a retrocessos, como a tentativa de silenciamento político e social no espaço escolar nos últimos anos, movimento que vem se consolidando como repertório também de uma ideologia política de extrema direita e de cunho fascista, que tenta apagar a representatividade de grupos quilombolas, LGBTQIA+, indígenas, de trabalhadores sem-teto, sem-terra e tantos outros oriundos de movimentos sociais.

O segundo aspecto relacionado aos Multiletramentos engloba o conceito de multimodalidade, uma vez que o aprendiz do século 21 requer mais do que apenas momentos específicos de leitura e produção de texto como validação da prática escolar. Segundo os pesquisadores, para os estudantes que fazem parte da “geração P” de participativos, as práticas de leitura e escrita estão presentes quando eles interagem em grupos *online*, respondem *e-mails*, criam *playlists* de suas músicas favoritas, editam seus perfis em redes sociais, enviam

¹²⁹ Tradução livre do original, “Education as the practice of freedom is not just about liberatory knowledge, it's about a liberatory practice in the classroom. So many of us have critiqued the individual white male scholars who push critical pedagogy yet who do not alter their classroom practices, who assert race, class, and gender privilege without interrogating their conduct” (hooks, 1994, p. 147).

mensagens de texto, etc. Para os pesquisadores, é preciso conectar o ensino da língua à prática do dia-a-dia desse novo perfil de aprendiz que já está habituado a aprender fazendo, criando na prática, e não recebendo conhecimento apenas a partir da “transmissão” de conteúdos, aos moldes de uma educação bancária, como nos traz Freire (1987).

Sabemos que as mudanças de paradigmas e a adoção de uma consciência crítica a respeito da prática da sala de aula não é um movimento unilateral, e que são nas próprias relações sociais que aprendemos a construir nossa forma de pensar e de agir por meio de nossas aulas, sessões reflexivas, reuniões de trabalho ou pesquisa; enfim, todas as ferramentas culturais que direcionam o nosso fazer pedagógico. Por conseguinte, a definição de Letramento proposta por Soares (1998), ao incorporar o aspecto da dimensão social, além da individual, como prática de leitura e escrita se estabelece como pressuposto teórico inicial para novas definições e apontamentos de pesquisadores brasileiros que lhe sucederam e se debruçaram sobre o tema dos Multiletramentos, dos NLs e dos LCs como pressupostos fundamentais na LAC.

No Brasil Soares (1998) introduziu o termo “Letramento” para referir-se às práticas sociais de leitura e escrita, o que desencadeou uma renovação e pluralidade de abordagens na forma de compreender o que é ser um indivíduo letrado. Para a educadora, o letramento é o

[...] resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e de escrita. É o estado ou a condição que adquire um grupo social, ou um indivíduo, como consequência de ter se apropriado da escrita e de suas práticas sociais. Apropriar-se da escrita é torná-la própria, ou seja, assumi-la como propriedade. Um indivíduo alfabetizado, não é necessariamente um indivíduo letrado, pois ser letrado implica em usar socialmente a leitura e a escritura e responder às demandas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 1998, p. 18).

Portanto, a concepção de Letramento em Soares (1998) tornou-se um insumo para novas abordagens de letramento como prática social, uma vez que não basta ser apenas alfabetizado, é preciso ser capaz de usar socialmente a língua nas condições da vida cotidiana.

Contudo, nas abordagens que envolvem a aprendizagem de línguas adicionais, o termo “Letramento” considera a “língua como um todo, incorporando, além da leitura e da escrita, também as habilidades orais necessárias para que o falante se comunique com desenvoltura” (MATTOS, JUCÁ, JORGE, 2019, p. 77).

No que concerne às abordagens que envolvem os NLs, mais especificamente os LCs e suas implicações, compartilho da distinção proposta por Street (1984) *apud* Mattos, Jucá, Jorge (2019) que compreende o Letramento segundo um “modelo ideológico”, em contraposição ao “modelo autônomo”, supostamente neutro e independente de seu contexto ou das instituições que o representam. Também denominado “modelo de práticas sociais”, o “modelo ideológico”, na distinção proposta pelo autor

[...] assume que o significado do letramento depende das instituições sociais em que ele está inserido” e que “as práticas específicas de leitura e escrita que são ensinadas em qualquer contexto dependem de aspectos da estrutura social tais como estratificação [...] e o papel das instituições educacionais” (STREET, 1984, p. 8 *apud* MATTOS, JUCA, JORGE, 2019, p. 78).

Por conseguinte, corroboro, nesta pesquisa, com a concepção de um modelo ideológico de letramento socialmente afetado pelo contexto e pelas práticas sociais, no que se refere aos LCs e aos NLs.

Segundo Pennycook (2020), a compreensão do que é ser crítico abrange uma divisão em quatro significados principais, que envolvem:

crítico no sentido de desenvolver distância crítica e objetividade; crítico no sentido de ser relevante socialmente; crítico segundo a tradição neomarxista de pesquisa; e crítico como uma prática pós-moderna problematizadora (PENNYCOOK, 2020, p. 67).

Contudo, o linguista aplicado distingue que o seu campo de atuação dentro da grande área da LA envolve o que ele compreende como a LAC, assim como os diferentes significados de ser crítico podem ser incorporados pela Análise do Discurso Crítica (ACD), Letramento Crítico (LC), Pedagogia Crítica (PC), e abordagens críticas da tradução.

Todavia, para Pennycook (2020), a LAC não representa uma nova forma de conhecimento (inter)disciplinar. Ao contrário, para o pesquisador, ela representa uma forma de (anti)disciplina ou conhecimento transgressivo, acrescentando-lhe, portanto, um caráter problematizador. Nesse sentido, compartilho também da visão de Pennycook (2020) de que a LAC abrange um desafio político, e que perpassa questões de “identidade, sexualidade, acesso, ética, desigualdade, [...] alteridade”, que, via de regra, não eram considerados pela LA como pertencentes ao seu campo tradicional de atuação (PENNYCOOK, 2020, p. 68).

Moita Lopes (2020) defende sua concepção de LA como mestiça, nômade e fronteira, e, nesse sentido, incorpora as concepções e abordagens de outros estudiosos que lhe precederam, como Street (1984), considerando as primeiras formulações que ele apresenta de letramento como prática social. Rampton (1995), por sua vez, amplia a visão apresentada por Street (1984) ao discorrer sobre a distinção entre um letramento autônomo, pretensamente neutro, e o ideológico, político, que se posiciona diante das situações que envolvem as práticas sociais. Chouliaraki (1999) e Fairclough (1999), em suas definições sobre o que consideram uma “modernidade recente”, apontam como os novos recursos tecnológicos influenciam diretamente no “modo como vivemos e pensamos nossas vidas, tanto na esfera privada quanto na pública” (MOITA LOPES, 2020, p. 22). Segundo Moita Lopes (2020), Pennycook “articula princípios para embasar uma LA transgressiva ou antidisciplinar, que se caracteriza tanto por

ser híbrida, [...] como por ser dinâmica [...]” (MOITA LOPES, 2020, p. 29). Certamente, a esses somaram-se outros nomes de pesquisadores que lhe precederam, sendo o próprio Moita Lopes uma referência acadêmica para outros linguistas aplicados que se basearam e se inspiraram em suas pesquisas.

A fim de situar o contexto que representa a concepção de LA descrita por Moita Lopes (2020), definida como mestiça, nômade e fronteira, o autor apresenta também quatro aspectos estruturantes fundamentais:

- 1) a imprevisibilidade de uma LA mestiça, que corresponde, na verdade, à mesma reestruturação interdisciplinar que está ocorrendo em outros campos do conhecimento [...];
- 2) uma LA que explode a relação entre teoria e prática, porque é inadequado construir teorias sem considerar as vozes daqueles que vivem as práticas sociais que queremos estudar [...];
- 3) uma LA que redescreve o sujeito social ao compreendê-lo como heterogêneo, fragmentado e fluido, historicizando-o;
- 4) LA como área em que ética e poder são pilares cruciais [...], uma vez que não é possível relativizar todos os significados: há limites éticos que devem nos orientar (MOITA LOPES, 2020, p. 31).

No entanto, o viés de interdisciplinaridade que Moita Lopes incorpora em seus estudos, segundo aponta o linguista aplicado, estabelece interconexões e diálogos com outras áreas do conhecimento, principalmente no que concerne à concepção de linguagem, ao que ele denomina como “a virada linguístico-discursiva nas ciências sociais e humanas” (MOITA LOPES, 2020, p. 20). Conforme acrescenta,

Não surpreende que essa visão da LA como INdisciplina, além de causar desconforto, represente muitas vezes uma ameaça para aqueles que vivem dentro de limites disciplinares, com verdades únicas, transparentes e imutáveis (MOITA LOPES, 2020, p. 26).

Compacto, portanto, da visão de Moita Lopes (2020) de que limites disciplinares e verdades absolutas não constituem estruturas fixas e rígidas no estudo de caso que orienta esta investigação, de natureza fluida e heterogênea, conforme os direcionamentos e apontamentos que comumente demandam ressignificações nas pesquisas qualitativas em Educação.

De forma semelhante ao que Moita Lopes (2002; 2020) aponta como relevante nos estudos de Pennycook (2001), a respeito de uma visão de LA “que considera a centralidade das questões sócio políticas e da linguagem na constituição da vida social e pessoal” (MOITA LOPES, 2020, p. 22), observo também, nos relatos e nas narrativas em áudio dos professores participantes que compuseram o estudo de caso em questão um posicionamento político situado, em consonância com a dimensão social dos Multiletramentos, e que repercute, em certa medida, o conceito de INdisciplina e transgressão em Moita Lopes (2020).

Maria, no Excerto 13, ao ser questionada sobre a relevância de se tratar temas relacionados ao contexto sócio-político dos estudantes nas aulas de LI menciona que o aprendizado da língua inglesa “só tem sentido se tiver significado no contexto social do aluno”, e vai além, compreendendo a sala de aula como “um espaço de interação e formação de pensamento crítico”:

E13: (Maria): [...] *O aprendizado da língua inglesa só tem sentido se tiver significado no contexto social do aluno. A aprendizagem se dá através de gêneros do cotidiano, que fazem parte do dia a dia do aluno. A sala de aula é um espaço de interação e formação de pensamento crítico* (E13, Questionário 2, Questão 1).

Nesse sentido, Maria demonstra comprometimento com uma educação libertadora, como definida por Freire (1997), à medida em que abre espaço para a manifestação do pensamento crítico, assim como compreende o aprendizado da LI em interlocução com o uso social da língua. Em outras palavras, Maria corrobora com a visão de Letramento como prática social proposta por Soares (1998), conforme definido anteriormente.

Da mesma forma Natália, a respeito da mesma questão proposta, compreende a abordagem de temas relacionados “ao contexto social e político que vivemos” como uma forma de inserção na sociedade:

E14: (Natália): *Sim, não há como não tratar de tais assuntos, uma vez que a importância do conhecimento está diretamente ligada ao contexto social e político que vivemos e é ele que poderá fazer o sujeito se inserir de forma ativa na sociedade e mundo do trabalho* (E14, Questionário 2, Questão 1).

Da mesma maneira em que os professores participantes deste estudo de caso, enquanto professora, tenho buscado incorporar aspectos políticos da vida que se vive dentro e fora dos muros da escola em minhas aulas de LI, mesmo antes de ter o aprofundamento teórico que os estudos do doutoramento me proporcionaram. Em conformidade com Moita Lopes (2020), que situa a sua pesquisa como mestiça e ideológica, também me posiciono enquanto pesquisadora da LAC, na tentativa de desmistificar os domínios do poder que perpassam os cursos de formação continuada da PBH.

A seção a seguir propõe uma discussão em torno da ambiguidade que envolve a profissão docente, que pressupõe uma autonomia das escolas e dos professores frente às políticas públicas que de fato controlam todo o sistema educacional, e que reproduz sistematicamente uma relação contraditória de poder em uma espécie de “legitimidade

delegada”, termo usado por Nóvoa (1997) para designar a ausência de um “poder profissional autônomo”, principalmente por parte do professorado (p. 18).

4.4 Legitimidade delegada e privilégios do saber

A autonomia das escolas e dos professores em relação às políticas públicas que envolvem todo o contexto educacional é, por vezes, uma relação ambígua de poder e de luta pela democratização do espaço escolar. O educador português António Nóvoa (1997) discorre sobre o papel fundamental da formação docente inicial e continuada do professor e sobre o desafio que se apresenta para aqueles que pretendem construir uma escola contemporânea e inovadora, em que a principal função do professor não se limite ao de mero executor de políticas públicas e projetos pedagógicos elaborados por organismos externos, e que lhe permita, sobretudo, ser participante ativo das concepções subjacentes aos processos educacionais, atuando, por exemplo, na elaboração e implementação do currículo.

A ambiguidade descrita por Nóvoa (1997) em relação à profissão docente refere-se, portanto, ao conflito entre forças antagônicas de profissionalização e proletarização da carreira docente. Se por um lado a formação contribui para uma maior profissionalização das nossas carreiras, garantindo melhores condições de trabalho, planos de carreira e salários mais elevados, um fenômeno oposto desencadeia o que Ginsburg (1990) *apud* Nóvoa (1997) denomina de “proletarização docente”, por meio de uma degradação do estatuto do servidor, dos rendimentos, do poder e autonomia do professor na escola (p. 335).

Outro aspecto discutido por Nóvoa (1997), no contexto da educação portuguesa e que por conseguinte também se aplica ao modelo civilizatório implantado no Brasil-Colônia, refere-se à substituição da tutela da Igreja pela chancela do Estado como órgão oficial de gestão da Educação. Observamos, entretanto, que a instauração de um Estado laico com primazia pelo rigor científico, garantido pela separação do Estado e da Igreja em 7 de janeiro de 1.890¹³⁰ e referendado posteriormente pelas Constituições de 1891 e de 1988, permaneceu em conflito com concepções religiosas e ideologias dominantes oriundas do projeto missionário de

¹³⁰ A separação entre a Igreja e o Estado foi regulamentada em 07 de janeiro de 1890, pelo Decreto Nº 119-A, e foi posteriormente consagrada pela Constituição de 1891. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 19, proíbe sistematicamente à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, "estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento, ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público." Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/2320/separacao-entre-igreja-e-estado>>. Acesso em: 10 de nov. 2021.

catequização jesuíta e suas prerrogativas de uma educação hegemônica e de raízes patriarcais euro-centradas.

Todavia, tentativas de silenciamento e cerceamento da liberdade de expressão, principalmente relacionadas a temas políticos, ou que abordavam questões de gênero, de teoria da evolução, saúde pública envolvendo educação sexual e planejamento familiar, intensificaram-se desde que o nome de Jair Bolsonaro foi lançado como pré-candidato à eleição presidencial de 2018, representando um conservadorismo e fundamentalismo de cunho fascista numa tentativa de controle do livre pensamento pelo Estado.

Nesse sentido, a Câmara Municipal de Belo Horizonte chegou a aprovar, em 1º turno, o Projeto de Lei 274/17¹³¹, conhecido como “Escola sem Partido” (Belo Horizonte, 2017b), com o objetivo de delimitar o conteúdo ou temas que poderiam ou não serem abordados em sala de aula, sob pena de contribuir para uma formação político-ideológica proveniente de determinada vertente partidária. Contudo, ao definir temas sensíveis que não deveriam ser abordados em sala de aula, a própria concepção neutralizadora de uma escola supostamente sem partido é desmontada, uma vez que somos seres sociais e, como tais, construímos a nossa forma de nos relacionarmos com o mundo por meio das relações sociais que estabelecemos. A escola, assim como a sociedade, é plural e diversa; por conseguinte, os estudantes devem se sentir representados como parte relevante da sociedade que não pode ignorar suas particularidades, e por isso mesmo, o acesso às diferentes formas de pensamento e de expressão devem ser garantidas.

Destarte, em virtude do cerceamento de liberdades e da relevância em abordar e efetivamente trabalhar o contexto sócio-político brasileiro também nas aulas de LI, os professores participantes que integram essa pesquisa foram interrogados a respeito da inserção de temas relacionados à vida social e política brasileira.

Não obstante os relatos de dificuldades apontadas por 5 professores que disseram categoricamente não se sentirem mais à vontade para abordarem questões de cunho político e social em sala de aula de LI, 7 dos 12 participantes se mostraram assertivos em tratarem dessas questões em suas aulas. Observemos o relato de Luís, no Excerto 15, que se posiciona diretamente contra “o fascismo emergente e evidente do Projeto Escola Sem Partido:

E15 (Luís): *Apesar do fascismo emergente e evidente, do projeto Escola Sem Partido em tramitação para ser aprovado na Câmara e inclusive de colegas nas escolas que são extremamente conteudistas*

¹³¹ O PL 274/17 foi aprovado em 1º turno em 14 de outubro de 2019, mas, diante da repercussão negativa da matéria, não foi colocado em votação no 2º turno. Na Câmara Municipal de Belo Horizonte o PL foi apresentado pelo vereador do PSD Autair Gomes e teve a anuência de 21 vereadores.

e avessos à qualquer discussão social e política com os alunos, é de fundamental importância e amplamente educativa a contínua abordagem social e política com nossos alunos (Excerto 15, Questionário 2, Questão 2). (meus grifos)

Por outro lado, Anne relata um receio em abordar temas de cunho político em suas aulas, diante da perseguição que alguns colegas têm sofrido, ao abordarem esses temas:

E16 (Anne): *Não me sinto mais à vontade para tratar de assuntos relacionados à vida social e política no contexto atual brasileiro devido à perseguição que alguns colegas tem sofrido ao abordarem esses temas. Sinto que estamos sendo vigiados e que podemos sofrer consequências ruins por falar sobre determinados assuntos* (Excerto 16, Questionário 2, Questão 2). (meus grifos)

Não obstante o relato de Anne no E16 ressaltar seu receio em abordar essa temática, o trabalho desenvolvido pela professora, por meio de vídeos curtos que ela mesma produziu, principalmente durante o período de pandemia em um canal do *Youtube*, evidencia que seu engajamento político sobrepôs-se ao medo. A abordagem de temas como racismo, sexismo, negacionismo durante a pandemia de COVID-19, foram os principais assuntos desenvolvidos pela professora participante. Destaco, no Anexo I da presente tese, o planejamento inicial que Anne elaborou para o início do ano letivo de 2022, marcado pela violência no dia 24 de janeiro com o assassinato de um jovem congolês em uma praia do Rio de Janeiro¹³², repercutindo o racismo estrutural que continua a fazer cada vez mais vítimas no Brasil.

Todavia, a posição de Rafaela aponta uma tendência a uma suposta neutralidade de posicionamentos políticos explícitos, conforme ela menciona ao não considerar “sábio discutir opiniões” diante do contexto político atual, que está “muito conflitante”:

E17 (Rafaela): *O contexto político está muito conflitante, não é sábio discutir opiniões. No entanto, devemos orientar o aluno a utilizar as mídias de forma consciente, bem como ensinar a importância de verificar a procedência das informações* (Excerto 17, Questionário 2, Questão 2). (meus grifos)

Entretanto, a suposta “neutralidade” representa comumente um posicionamento que está implícito nas representações de poder, conforme discutimos na Seção 4.3, ao nos referirmos às definições de Rampton (1995) sobre o que constitui o letramento autônomo, neutro, que até pouco tempo era requerido da LA enquanto ciência imparcial, em contraposição ao ideológico, engajado, que sintetiza também as abordagens da LAC. Portanto, todo posicionamento é, por

¹³²“Family of Congolese Man Who Was Beaten to Death in Rio Demands Justice”. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/internacional/en/brazil/2022/02/family-of-congolese-man-who-was-beaten-to-death-in-rio-demands-justice.shtml>>. Acesso em: 05 fev. 2022.

si mesmo, ideológico, e a tentativa de apagamento de “ideologias de esquerda” nas escolas, como a tentativa de aprovação do Projeto de Lei da “Escola sem Partido” representam “ideologias da direita neoliberal”, que encontra respaldo em países capitalistas, que alcançaram maior notoriedade principalmente após as eleições presidenciais de Donald Trump nos Estados Unidos e Emmanuel Macron, na França, em 2016 e 2017, respectivamente.

Entretanto, como inserir questões políticas que circunscrevem o contexto sócio-político brasileiro nas aulas de LI, enquanto nós, como educadores, assistimos a um momento de retrocesso e de cerceamento da liberdade de expressão, trazendo à tona experiências já vivenciadas durante o período da ditadura militar, como a exaltação ao Golpe Militar de 1964, considerado pelo Presidente da República como uma revolução, que protegeu o país de uma ameaça comunista? As eleições presidenciais de 2022 se aproximam, e remetem ao último pleito de 2018, quando um radicalismo de extrema-direita identificava os professores como “comunistas”, como anunciado no próprio discurso de posse do presidente eleito em janeiro de 2019, quando ele atribuiu às “amarras ideológicas” e ao “lixo marxista” a baixa posição do Brasil no ranking da Educação (ESQUERDA DIÁRIO, 2019¹³³).

A solução encontrada pelo professor participante Marcos, por sua vez, descrita no Excerto 18 propõe a abordagem dos temas sugeridos sem exposição direta do professor, apontando o trabalho interdisciplinar, integrado a projetos com colegas de outras áreas:

E18: (Marcos): *Hoje em dia sinto um pouco de dificuldades em tratar, visto o alto índice de informações, desinformações e polarizações políticas. Penso que um trabalho com todos os professores, feito de forma interdisciplinar possa ser a saída, apesar de passarmos por muitos obstáculos para concretizá-lo* (Excerto 18, Questionário 2, Questão 2).

O relato de Floyd no Excerto 19 reforça, em certa medida, a necessidade de se intervir diante de opiniões equivocadas e até mesmo perigosas, que são emitidas pelos estudantes sem a devida reflexão crítica, e que, sabemos, reproduzem também ideologias, algumas ilegais, como o fim do regime democrático, a dissolução do Supremo Tribunal Federal (STF), dentre outras falácias que os movimentos de extrema direita perpetuam e disseminam por meio das *Fake News*:

¹³³ “Bolsonaro reafirma ataque aos professores em seu discurso de posse”. 1º de janeiro de 2019. Disponível em: <<https://www.esquerdadiario.com.br/Bolsonaro-reafirma-ataque-aos-professores-em-seu-discurso-de-posse>>. Acesso em: 05 fev. 2022.

E19 (Floyd): [...] O aluno traz para a sala ou para a escola suas influências sócio-políticas, como parte do seu perfil. O que pode contribuir de forma negativa ou positiva, sendo, às vezes, necessário direcionar ou redirecionar a aula (Excerto 19, Questionário 2, Questão 2). (meus grifos)

A disseminação de *Fake News*, a exemplo do que ocorreu também nos Estados Unidos, obedece a uma lógica eleitoreira, de viés antidemocrático, seguindo propósitos pré-estabelecidos de enfraquecimento das instituições democráticas, propondo o questionamento do resultado das eleições, a perseguição à imprensa e a demonização de jornalistas. No entanto, informações equivocadas podem comprometer inclusive a saúde pública, como ocorreu no caso da vacinação contra a COVID-19, comprometendo a saúde inicialmente do público adulto, e no final de 2021 e início de 2022, afetando também as crianças, provocando inclusive um aumento do número de mortes¹³⁴ desse segmento populacional. Na esfera política, a propagação das *Fake News*, como vivenciamos durante as eleições presidenciais de 2018, pode influenciar diretamente o resultado das eleições, a exemplo do que já ocorreu quando grupos de extrema direita e de caráter fascista utilizaram de redes sociais para propagarem o pânico de uma ameaça comunista, de *kit gay* nas escolas, dentre outras notícias falsas que estão sendo investigadas pelo Inquérito das *Fake News*¹³⁵, instaurado em 2021.

De forma semelhante à de Anne, Letícia relata não se sentir à vontade para tratar de temas de cunho político em suas aulas, e aponta o que algumas pessoas entendem por “doutrinação” a abordagem de assuntos considerados “polêmicos”:

E20 (Letícia): [...] Existe uma grande perseguição ao professor e ao trabalho do pensamento crítico. Algumas vertentes políticas não conseguem distinguir ou aceitar o fato de que ter acesso a vários pontos de vista é diferente de doutrinação. Então eles criam leis, como a escola sem partido, para definir que o que quer que seja passado nas escolas esteja de acordo com o ponto de vista deles, tirando assim o direito do aluno a ser exposto a vários pontos de vista e tipos de pensamentos (Excerto 20, Questionário 2, Questão 2). (meus grifos)

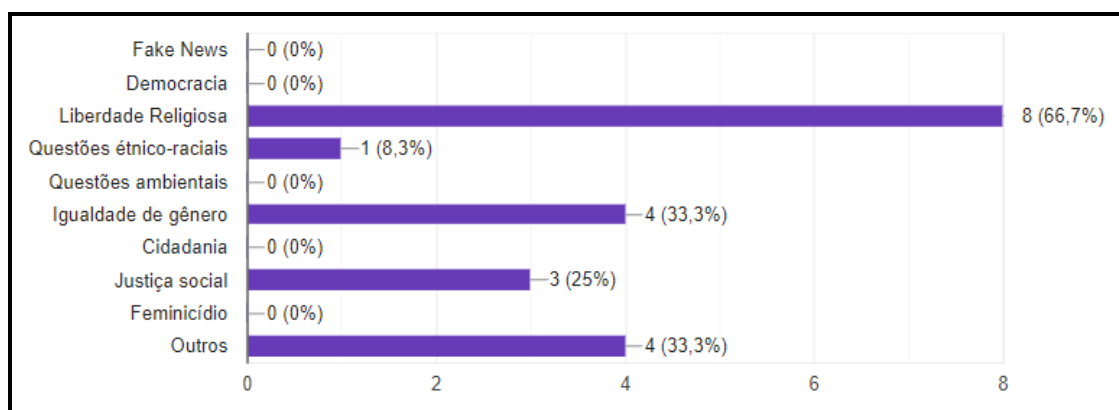
Ao serem questionados diretamente sobre os temas que eventualmente consideram como mais sensíveis ou difíceis de abordar com os estudantes, conforme dados constantes do Gráfico 8, reproduzido a seguir, os professores participantes indicaram “liberdade religiosa”,

¹³⁴ “Covid-19 já matou mais de 1.400 crianças de zero a 11 anos no Brasil e deixou outras milhares com sequelas”. 07 abr. 2021. Disponível em: <<https://butantan.gov.br/noticias/covid-19-ja-matou-mais-de-1.400-criancas-de-zero-a-11-anos-no-brasil-e-deixou-outras-milhares-com-sequelas>>. Acesso em: 03 abr. 2022.

¹³⁵ “Inquérito investiga existência de uma 'organização criminosa' que articula ataques contra membros do STF, Congresso e a democracia”. Disponível em: <<https://www.cnnbrasil.com.br/politica/6-pontos-para-entender-a-investigacao-de-fake-news-no-stf-que-chegou-a-bolsonaro/>>. Acesso em: 31 mar. 2022.

com 66,6%, como aquele que eles demonstram terem mais dificuldade para tratar em sala de aula, apesar de ser considerado como significativo e pertinente ao contexto escolar.

Gráfico 8 – *Temas que tenho dificuldade em tratar em sala de aula*



Fonte: Dados da pesquisa

O resultado repercute, em certa medida, as manifestações públicas de apoio orquestradas pelo próprio presidente Jair Bolsonaro ao grupo de evangélicos, com quem ele publicamente se associa, juntamente com os militares, como base para o seu eleitorado e para a sustentação de seu governo, inclusive quando da nomeação de sua equipe ministerial, (apesar de se auto definir genericamente como cristão¹³⁶ e não como evangélico, e apontar que esta é a religião professada por sua esposa, com a qual ele simpatiza). Por outro lado, observamos uma perseguição quase que implícita à diversidade, principalmente em relação às religiões de matriz africana, que sofrem um apagamento de sua história e de suas raízes ancestrais, no que tange à desvalorização da cultura afro-brasileira, à representatividade de líderes negros como Zumbi dos Palmares, dentre tantos outros símbolos e lideranças que são alvos de ataques do governo, por meio inclusive do presidente da Fundação Palmares¹³⁷, Sérgio Camargo, que promove uma política higienista e fascista de embranquecimento de sua própria ancestralidade.

¹³⁶ O presidente da República Jair Bolsonaro utiliza a estratégia de não explicar claramente a sua religião, apesar de sempre citar o seu apoio aos evangélicos e frequentar cultos e até tirar uma foto sendo abençoado pelo pastor Everaldo, em 2016, nas águas do Rio Jordão, fazendo muitos acreditarem que se tratava de seu batismo. Disponível em: < <https://www.metropoles.com/colunas/guilherme-amado/qual-a-religiao-de-jair-bolsonaro-confusao-o-beneficia-ha-tempos>>. Acesso em: 04 jan. 2021.

¹³⁷ O presidente da Fundação Palmares Sérgio Camargo protagonizou diversas polêmicas desde que assumiu a gestão da fundação, em novembro de 2019, sendo acusado pelo Ministério Público de racismo e perseguição a “esquerdistas”. “Ele também afirmou que a escravidão no Brasil foi “benéfica para os descendentes” e, num áudio vazado, ele chamou o movimento negro de “escória maldita” e xingou Zumbi dos Palmares, líder quilombola que dá nome à fundação”. Disponível em: <<https://www.dw.com/pt-br/presidente-da-funda%C3%A7%C3%A3o-palmares-%C3%A9-alvo-do-minist%C3%A9rio-p%C3%BAblico-do-trabalho/a-59028748>>. Acesso em: 04 jan. 2021.

Por conseguinte, o relato de Julia no Excerto 21, aponta “posturas muito radicais e equivocadas sobre determinados temas”, indicando uma necessidade de discussão de “conceitos prontos”, que comumente os estudantes trazem da família ou igreja:

E21 (Julia): *Há estudantes de todas as religiões e alguns apresentam posturas muito radicais e equivocadas sobre determinados temas. É perceptível que alguns trazem conceitos "prontos", já trabalhados pela família ou pelo pastor da igreja* (Excerto 21, Questionário 2, Questão 3). (meus grifos)

Além de “liberdade religiosa”, as respostas dos professores participantes descritas no Gráfico 8 revelam um dado instigante que merece uma maior reflexão de nossa parte. As “questões étnico-raciais” foram apontadas como o tema que disseram terem menor dificuldade em tratar em sala de aula, representando 8,3%. Ao analisar atentamente os números do Gráfico 8, observo que os participantes não mencionaram também questões ambientais, cidadania e feminicídio, o que pode ser também revelador, no sentido do apagamento que esses temas sofrem no governo do presidente Jair Bolsonaro e que de certa forma são tratados com menor ou nenhuma relevância nas aulas de LI.

Todavia, até que ponto nós, professores de LI, estamos comprometidos com temáticas que afetam diretamente o nosso cotidiano, como cidadania e até a nossa permanência na Terra, que envolvem questões ambientais que estão provocando mudanças climáticas como “a atividade de ciclones tropicais no Atlântico Norte¹³⁸ nesse ano”, o derretimento das camadas polares no Ártico¹³⁹, as tempestades tropicais de alta intensidade no estado da Bahia¹⁴⁰ desde o final do mês de novembro de 2021 até o início do mês de janeiro de 2022, e tantas outros “desastres naturais”.

Da mesma forma, o fato de a cada 6 horas e meia 1 mulher ser vítima de feminicídio no Brasil¹⁴¹ parece não nos afetar diretamente a ponto de não nos incitar a tratar desse tema nas

¹³⁸ “A temporada de furacões de 2021 se encerrou oficialmente no dia 30 de novembro, e agora podemos olhar para trás e analisar quão ativa e incomum foi a atividade de ciclones tropicais no Atlântico Norte nesse ano”. Disponível em: <<https://www.tempo.com/noticias/ciencia/temporada-de-furacoes-2021-quao-intensa-e-anormal-foi-essa-temporada-.html>>. Acesso em: 04 jan. 2022.

¹³⁹ “E o Ártico perdeu uma área de gelo marinho equivalente ao tamanho da Flórida entre junho e meados de julho de 2021”. Disponível em: <https://wribrasil.org.br/pt/blog/clima/ipcc-relatorio-mudancas-climaticas-2021?gclid=Cj0KCCQiA_c-OBhDFARIsAlFg3exe_6uoQTI6Qdg3QrtISJEH3bbfgC0TJbP-mqudoef3GXip1zos-cMaAh4PEALw_wcB>. Acesso em: 04 jan. 2022.

¹⁴⁰ “Para especialistas, há pelo menos três fatores que podem ser associados à alta intensidade das chuvas recentes na Bahia: La Niña, depressão subtropical e aquecimento global”. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-59804297>>. Acesso em: 04 jan. 2022.

¹⁴¹ “Em 2020, segundo levantamento do Fórum Brasileiro de Segurança Pública, houve 1.350 casos de feminicídio, um a cada seis horas e meia. Então, no próprio dia 25, a data que denuncia a violência, a julgar pela média constatada pelo Fórum, mais três mulheres poderão ser assassinadas no Brasil”. Disponível em: <<https://envolverde.com.br/a-cada-seis-horas-e-meia-uma-mulher-morre-no-brasil-vitima-da-violencia-de-genero/>>. Acesso em: 04 jan. 2022.

aulas de LI, sabendo que, assim como nós, professoras, nossas alunas podem ser vítimas desse tipo de crime. Portanto, ensinar e aprender a conviver com a vida que se vive dentro e fora dos muros da escola é uma constatação que para mim, enquanto professora e pesquisadora, revela como os LCs devem ser vistos não como uma linha teórica ou um modismo metodológico, mas precisam necessariamente serem abordados e vivenciados como parte integrante do currículo, em uma perspectiva que prevê o ensino da língua pelas lentes da criticidade.

Contudo, retomando a análise apontada no Gráfico 8 sobre as “questões étnico-raciais” não figurarem entre os temas apontados pelos professores participantes como mais difíceis de serem abordados em sala de aula de LI, elaboro, inicialmente, ao menos duas hipóteses antagônicas para tentar uma explicação para esse dado. A primeira reflete um momento idealizado de consciência étnico-racial e de pertencimento dos professores, que teriam conseguido romper a barreira do racismo estrutural e inserir temáticas conflitantes como cotas raciais, por exemplo, com facilidade em suas aulas. Não sabemos até que ponto os professores participantes associaram facilidade na abordagem de um tema com ausência de conflito.

No caso de Luís, por exemplo, ele ressalta que conseguiria abordar “de forma serena todos os assuntos citados”, entretanto, pondera que qualquer assunto poderia ser suscetível de interpretações equivocadas, mas diante de um “contexto surreal que estamos vivendo”, o papel do professor é delicado, mas essencial:

E22: (Luís): *No contexto surreal que estamos vivendo neste país, QUALQUER (grifo do autor) assunto abordado poderia desencadear situações inimagináveis e desproporcionais. Estamos inseridos em um momento histórico em que o professor tem um papel muito importante, porém muito delicado, pois há todo um discurso proposital de ódio contra ele. Muitos pais têm comprado esse discurso muito facilmente. Confesso que conseguiria abordar de forma mais serena todos os assuntos citados, evitando polemizar para não haver tantos conflitos ou consequências desagradáveis (Excerto 22, Questionário 2, Questão 3). (meus grifos)*

Portanto, Luís tentaria não polemizar, conduzindo as discussões numa abordagem mais serena. No caso de cotas raciais, a questão em si já é polêmica, principalmente em se tratando de turmas do 9º ano, em que, por ocasião de ser o último ano do 3º ciclo, há grande expectativa para a preparação para o ingresso no Ensino Médio; e os processos seletivos das escolas técnicas, muito disputadas por estudantes da rede pública e privada, separam um percentual de suas vagas para alunos que se autodeclaram negros ou pardos, assim como acontece no ENEM.

A outra hipótese que eu apresento no que concerne à abordagem ou não de questões étnico-raciais pressupõe exatamente o contrário, e reflete um apagamento ou um certo comodismo em aceitar práticas racistas que ocorrem inclusive dentro da sala de aula, quando o

tratamento normalmente dispensado entre as partes esbarra na superficialidade, numa repreensão despreziosa como se descrevesse apenas ofensas comuns entre crianças e adolescentes, quando de fato sabemos que o racismo estrutural ultrapassa os muros da escola, e acontece o tempo todo em seu entorno, em casa, na igreja, no convívio com os amigos, com os parentes, ou seja, na vida real que se vive na sociedade.

Não obstante os professores que estão na ativa reproduzirem, em certa medida, o modelo de Educação que lhes formou, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior, e que em muitos momentos ao longo da história silenciou e apagou os movimentos espontâneos que representam a pluralidade na escola, reafirmando em muitas ocasiões o racismo estrutural, seja por ações discriminatórias ou pela ausência do debate, temos uma responsabilidade social diante das demandas da sociedade que se reproduzem também nas trajetórias de nossos estudantes. O mesmo fenômeno de apagamento é recorrente quando se trata de outras formas de discriminação, como aquelas relacionadas às questões de gênero, envolvendo a subjugação da mulher na sociedade e uma censura “velada” da diversidade da comunidade LGBTQIA+, dentre outras temáticas que são prementes na sociedade brasileira do século 21, e que nos posiciona como socialmente responsáveis pela prevalência de uma sociedade racista, sexista e homofóbica como a que estamos inseridos.

Além disso, desde a promulgação da Lei 9.394/96, a LDB, e posteriormente a Lei 10.639/03, que instituiu a obrigatoriedade da inserção da "História e Cultura Afro-Brasileira" no currículo oficial das redes de ensino nacional, a decisão de não trabalhar ou abordar esses temas fere também uma legislação educacional.

A esse respeito, Mattos, Jucá, Jorge (2019) pontuam que o trabalho com as relações étnico-raciais no Brasil pressupõe uma obrigatoriedade, referendada a partir da aprovação da Lei 10.639/03, que garante a inserção da cultura e história afro-brasileira e africana nas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2003). A língua estrangeira, segundo as autoras, deve comprometer-se socialmente e historicamente com essa abordagem:

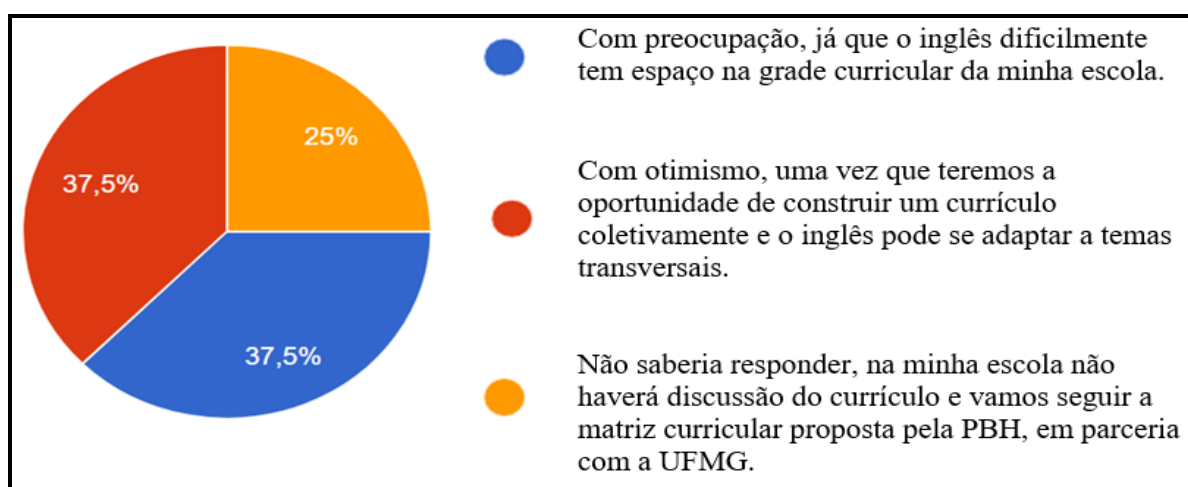
A língua estrangeira é um componente curricular que pode contribuir para a mudança dessa situação. As culturas e linguagens presentes no conjunto de textos, temas, atividades e discursos que constituem a aula de línguas representa um conjunto de oportunidades de educação para as relações étnico-raciais, conforme proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História Afro-Brasileira e Africana (MATTOS; JUCÁ; JORGE, 2019, p. 82).

Diante disso, proponho reflexão e ação diante da abordagem de questões étnico-raciais, e talvez a ausência de conflito seja uma solução aparentemente confortável, mas que ao

mesmo tempo denota uma neutralidade que se mostra perniciososa, uma vez que tende a perpetuar o racismo estrutural que deveríamos ter o comprometimento de combater no dia a dia, dentro e fora da escola.

No que concerne à autonomia dos professores da PBH em relação à formulação de um currículo de transição, de acordo com a Portaria 138/2020¹⁴², publicada pela SMED em 09 de setembro de 2020, “[...] as escolas dispõem de autonomia para reorganização do currículo a partir de uma matriz curricular referendada pelo Conselho Nacional de Educação, pela BNCC e pelo Currículo Mineiro” (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCUAÇÃO, 2020b). O Gráfico 9 descreve a visão dos professores em relação à autonomia de suas escolas para criação ou adequação do currículo de transição durante o período de pandemia.

Gráfico 9 – *Como você vê a autonomia da sua escola diante da adequação do currículo?*



Fonte: Dados da pesquisa

De acordo com os dados gerados pelas respostas dos 8 participantes que responderam à questão 7, referente à autonomia, proposta no Questionário 3, “Formação em tempos de pandemia”, houve um empate entre os professores que veem a autonomia concedida pela PBH com preocupação, “já que o inglês dificilmente tem espaço na grade curricular” de suas escolas e entre aqueles que possuem uma percepção otimista diante da oportunidade de “construir um currículo coletivamente”, correspondendo a 37,5%, em ambos os casos. Os dados gerados pelo Gráfico 9 também apontam que um total de 25% dos professores participantes não souberam responder, uma vez que não houve discussão do currículo em suas escolas, sendo usada, para

¹⁴² Disponível em: <<http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1233128>>. Acesso em: 30 jan. 2022.

esses casos, a matriz curricular proposta pela PBH, em parceria com o Centro Pedagógico da UFMG, conforme detalhamos na Capítulo 3 desta tese.

A ausência de uma padronização das políticas públicas para o ensino de LI, que de um lado demonstram interesse em promover a internacionalização de Belo Horizonte, mas em contrapartida não estabelecem o número mínimo de 2 aulas de inglês para todos os estudantes, a partir do 6º ano, continua a constituir retrocessos em relação a outras redes da região metropolitana. No caso da Prefeitura Municipal de Contagem, por exemplo, desde 2018 os estudantes do 1º ao 9º anos do EF possuem a garantia da oferta de uma LE no currículo, conforme dados constantes da página oficial do município (CONTAGEM, 2018¹⁴³).

A questão 8 do Questionário 3 propôs uma problematização a respeito do que os professores consideram como prioridade na formação em tempos de pandemia, principalmente diante da impossibilidade do ensino presencial. Dentre os 12 professores participantes que responderam à essa questão, 10 citaram recursos tecnológicos diversificados como prioridades na formação de professores, diante do contexto adverso vivenciado durante a pandemia¹⁴⁴. No entanto, destaco as respostas de 2 professoras, Letícia e Beatriz, que ressaltaram um maior aprofundamento da questão relativa às formações, principalmente diante do não investimento em estudantes que não dispõem da materialidade dos recursos tecnológicos para que tais aperfeiçoamentos sejam efetivados.

O relato de Letícia, no Excerto 23, descreve a falta de acesso à *Internet* e a ausência de recursos tecnológicos como celulares e computadores por parte dos estudantes. Letícia problematiza o descompasso que representa a oferta de cursos de formação de professores relacionados ao uso de novas tecnologias, sem a esperada contrapartida de instrumentalizar os estudantes com a materialidade mínima necessária para esse acesso, que poderia se concretizar no investimento em redes públicas de acesso à *Internet*, e ainda, no empréstimo de equipamentos, o que só aconteceu efetivamente no final de 2021, com a doação de *chips* de celulares e o empréstimo de *tablets* aos estudantes do EF:

E23 (Letícia): *Como atingir os alunos que não têm acesso à internet, nem possuem recursos tecnológicos como celulares e computadores? Acho que essa deveria ser a principal preocupação no momento, pois temos falado muito sobre como nos adequar às novas tecnologias, mas esquecemos que grande parte das famílias ainda não conseguem se inserir nessa realidade” (E23, Questionário 3, Questão 8). (meus grifos).*

¹⁴³ Disponível em: <<http://www.contagem.mg.gov.br/estudacontagem/ingles-para-todos-os-estudantes-do-ensino-fundamental/>>. Acesso em: 30 jan. 2022.

¹⁴⁴ As respostas completas do Questionário 3 encontram-se disponíveis no Apêndice 3 desta tese.

De forma semelhante, também Beatriz demonstrou preocupação diante dos possíveis desafios que se apresentavam para o ano de 2021, no sentido de oferecer um acolhimento emocional aos estudantes que, assim como os professores, poderiam “[...] estar abalados em virtude do distanciamento” (E24). Outra questão suscitada por Beatriz refere-se a uma possível defasagem dos estudantes da rede pública, que não puderam ter acesso às aulas no formato online, em comparação com aqueles da rede privada, que permaneceram com as aulas no formato *online* durante o período mais crítico da pandemia:

E24 (Beatriz): *Acredito que precisamos de uma formação voltada para os possíveis desafios que podemos enfrentar no ano que vem. Penso que precisamos estar preparados para acolher nossos alunos que, assim como nós, podem estar abalados em virtude do distanciamento. Além disso, precisaremos criar estratégias para que os alunos recuperem, de alguma forma, o tempo que ficaram sem estudar. Digo isso porque nossos alunos, que antes da pandemia já estavam em desvantagem em relação aos alunos de escolas particulares, estarão ainda mais atrasados nos estudos de forma geral (Excerto 24, Questionário 3, Questão 3). (meus grifos)*

4.5 Manutenção do *status quo* e o controle do Estado

O controle do livre pensamento representa também uma forma de legitimar o poder presente na sociedade e permanece como elemento imperceptível para alguns, e essencial para a manutenção do *status quo*. Na definição de Foucault (1984), as lutas antiautoritárias são compreendidas como “transversais” porque ultrapassam as fronteiras ou os limites de um país; nesse sentido, elas são essencialmente anárquicas e revolucionárias, ao travarem lutas contra os privilégios do saber (p. 237).

Foucault retoma algumas entidades como a Igreja e o Estado que se estabeleceram como instituições centralizadoras do poder constituído e que, a partir do século 18, receberam novas conotações: a Igreja perdeu um pouco o seu poder eclesiástico e modificou a forma de estabelecer o poder pastoral; haveria então uma ampliação desse poder para fora dos limites da instituição e a salvação não seria apenas um objetivo a ser alcançado na vida eterna, mas algo que poderia ser conquistado aqui na Terra com a garantia do bem-estar do indivíduo por meio da prosperidade e da saúde. De forma análoga, o Estado Moderno, na visão de Foucault (1984), não representaria uma entidade autônoma que se desenvolveu acima dos indivíduos: “[...] mas, ao contrário, como uma estrutura muito sofisticada no qual os indivíduos podem ser integrados sob uma condição: que a esta individualidade se atribuisse uma nova forma, submetendo-a a um conjunto de modelos muito específicos” (Foucault, 1984, p. 237).

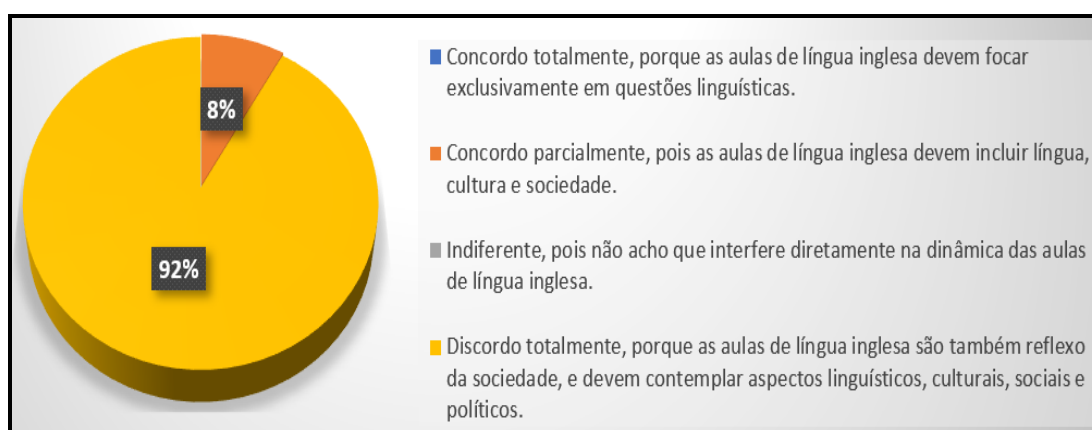
Nesse sentido, Foucault aponta para uma necessidade de ruptura e resistência ao modelo de dominação do Estado e às novas formas de submissão ao poder que ele representa.

A escola representa, em sua essência, o poder do Estado Moderno sobre os indivíduos assujeitados (tanto estudantes como professores), que replicam sistematicamente relações conflitantes de poder. Se por um lado temos professores exercendo posições de poder no espaço da sala de aula, por outro há alunos assujeitados a um saber institucionalizado. Por conseguinte, as relações se alternam, ora posicionando o professor enquanto poder constituído sobre os alunos, ora como sujeito também de órgãos superiores representantes do Estado.

Contudo, como então superar e recusar o modelo vigente de Educação que já está institucionalizado e por assim dizer legitimado há tantos anos? A resistência “contra o governo da individualização” e as “lutas contra os privilégios do saber” apontam para novas possibilidades e alternativas de superação de relações autoritárias e totalitárias de poder, como a que apresentamos nesta pesquisa ao discutir as ideologias dominantes que se constituem como oficiais nos cursos de formação continuada para professores de inglês na PBH.

A respeito do cerceamento de liberdades e da perseguição política em sala de aula, a questão 5 apresentada no Questionário 2 vincula-se à aprovação do PL 274/17, que inseriu Belo Horizonte em uma estatística histórica, figurando como a primeira capital a aprovar o projeto em questão em 1º turno. Na amostra que apresento no Gráfico 10, um percentual representativo, que contempla 92% dos professores participantes, discorda totalmente do projeto, na medida em que os professores compreendem as aulas de LI também como um reflexo da sociedade:

Gráfico 10: *Você concorda com a aprovação em 1º turno do PL da Escola Sem Partido?*



Fonte: Dados da pesquisa

Destaco, na sequência, o relato de Beatriz no Excerto 25, que traz à tona a impossibilidade da imparcialidade do discurso. A professora refere-se ao estímulo do

pensamento crítico como forma de conduzir os estudantes, sem no entanto “impor uma opinião”:

E25: (Beatriz): *Penso que essa questão é muito controversa. Acredito que não é possível ser imparcial em nosso discurso e que o que devemos fazer é estimular o pensamento crítico, a reflexão e discussão de vários temas em nossas aulas sem impor nossa opinião* (Excerto 25, Questionário 2, Questão 7) meus grifos

Em suas indagações a respeito do discurso, e o que pesquisadores conceberam originalmente como “comunidade de fala”, e posteriormente como “comunidade de prática”, Rampton (2020) ressalta que, apesar de nunca ter sido um conceito bem estabelecido, o primeiro era considerado como empiricamente identificável, no que se refere a “um grupo de pessoas com interações regulares, que tinha atitudes e/ou regras programáticas em comum e que seria a unidade maior em qualquer estudo sobre o qual se pudesse generalizar empiricamente” (RAMPTON, 2020, p. 115). Entretanto, com os avanços das pesquisas, o termo “comunidade de prática” se estabeleceu no lugar de “comunidade de fala”, a partir principalmente de uma “análise em *close* da interação face a face em vários contextos sociais estabelecidos” (p. 116).

Da mesma forma em que a comunidade de prática incorpora em si uma definição de prática situada, Rampton (2020) pontua que o conceito de comunidade engloba uma representação semiótica de “discursos ideológicos” que se constroem dentro de grandes agrupamentos sociais (p. 116). Nesse sentido, compreendo também que as ideologias atravessam os discursos, e que esses não se estabelecem como “comunidades de fala” isolados, mas que se consolidam nas próprias “comunidades de prática” que representam. Dessarte, compartilho da concepção de Beatriz no E25, sobre a impossibilidade da imparcialidade do discurso, uma vez que ele ocorre nas comunidades de prática, que estão também imbrincadas de suas ideologias dominantes e, como aponta Fairclough (1996), “as transformações das ordens do discurso podem [...] ser necessárias até mesmo para que um grupo social dominante mantenha sua posição”:

As relações de poder que se estabelecem entre as forças sociais, e a forma como essas relações se desenvolvem no curso da luta social, são um determinante fundamental da natureza conservadora ou transformadora da reprodução no discurso. Assim, tenho sugerido que as ordens do discurso incorporam pressupostos ideológicos, e estes sustentam e legitimam as relações de poder existentes. Se há uma mudança nas relações de poder através da luta social, pode-se esperar uma transformação das ordens do discurso. Por outro lado, se **as relações de poder permanecem relativamente estáveis, elas precisam se renovar em um mundo em constante mudança, e as transformações das ordens de discurso podem, portanto, ser**

necessárias até mesmo para que um grupo social dominante mantenha sua posição (FAIRCLOUGH, 1996, p. 40)¹⁴⁵. (meus grifos)

Portanto, a neutralização do discurso autônomo pode contribuir para a manutenção do poder e do *status quo*, o que torna a agência do professor em sala de aula de LI um movimento necessário e autenticamente político.

O papel da agência também na formação dos estudantes é citado por Maria no Excerto 26, reproduzido na sequência, como uma forma de resgate dos ideais de “liberdade, igualdade e fraternidade”, da Revolução Francesa, que, de acordo com a professora, “sempre permearam a educação brasileira”:

E26: (Maria): *Penso que estamos vivendo uma época de muita dificuldade no sentido de se formar um cidadão crítico. Pensamentos fundamentalistas e de extrema direita tentam deturpar os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade que sempre permearam a educação brasileira. Se faz preciso valorizar os professores, ofertando uma boa capacitação e salários dignos, para que estes educadores possam ser agentes transformadores na vida dos alunos. Se faz necessário resgatar a educação formativa e crítica também nas aulas de inglês (Excerto 26, Questionário 2, Questão 7). (meus grifos)*

Se, por um lado, os ideais liberais da Revolução Francesa permearam a educação brasileira, como aponta Maria, questiono também, a manutenção do *status quo* na reprodução de um modelo euro-centrado de conhecimento e poder na civilização ocidental.

Segundo Hall (2016), “o poder também seduz, solicita, induz, ganha o consentimento” (HALL, 2016, p. 196). Nesse sentido, as relações que envolvem o poder não devem ser compreendidas segundo uma visão maniqueísta que nos posiciona como os explorados, ingênuos, subordinados, colonizados. Hall (2016) menciona os estudos de Gramsci e Foucault, dois dos principais teóricos que se dispuseram a debater o poder em suas complexas manifestações e estruturas:

O poder [...] opera em condições desiguais. Gramsci, obviamente, teria dito “entre as classes”, enquanto Foucault sempre se recusou a identificar qualquer sujeito específico ou grupo de sujeitos como fonte de poder que, segundo ele, opera em um nível tático e local (HALL, 2016, p. 196).

¹⁴⁵ Tradução livre de: “The relations of power which obtain between social forces, and on the way in which these relations develop in the course of social struggle, are a key determinant of the conservative or transformatory nature of reproduction in discourse. Thus, I have been suggesting that orders of discourse embody ideological assumptions, and these sustain and legitimize existing relations of power. If there is a shift in power relations through social struggle, one can expect transformation of orders of discourse. Conversely, **if power relations remain relatively stable, they need to renew themselves in a constantly changing world, and transformations of orders of discourse may thus be necessary even for a dominant social grouping to keep its position**” (FAIRCLOUGH, 1996, p. 40). (meus grifos)

Não obstante as premissas que estudiosos do poder argumentam, com ênfase na luta de classes, como Gramsci, ou em contextos de prática situada, como Foucault, ressalto, em última análise, que as ideologias circunscrevem-se em todas as estruturas sociais, e não seria diferente com o que ocorre na escola, e também no campo da Educação, em um contexto global. Todavia, como ser professor representa uma agência que pressupõe engajamento social e de luta contra diferentes formas de opressão na sociedade, sustento a posição de que nossos discursos são também atravessados por nossas ideologias, questionamentos e conflitos.

Floyd, no Excerto 27, sugere “a abordagem de alguns temas [...] de forma sutil e paralela a outros estudos ou ensinamentos da língua inglesa”. Como um exemplo prático, o professor cita como abordou a questão da gordofobia em sua sala de aula, em que uma aluna se retraía e era constantemente hostilizada pelos colegas, pelo fato de ser negra e considerada “gorda”, e como conseguiu alcançá-la, por meio de seus desenhos, ou seja, pela sua arte, para que ela construísse uma autoestima positiva e se posicionasse enquanto líder também, diante dos demais colegas de turma:

E27: (Floyd): *A abordagem de alguns temas pode ocorrer de forma sutil e paralela a outros estudos ou ensinamentos da língua inglesa. Um exemplo, ao perceber uma aluna muito tímida sendo hostilizada por ser gorda e, talvez, pela cor, passei a utilizar meus desenhos em sala e a elogiá-la pelas suas qualidades, no final do ano ela tinha muito mais amigos, era quase líder, já que outros estudantes se espelhavam nela para criar personagens* (Excerto 27, Questionário 2, Questão 7). (meus grifos)

Assim como Floyd menciona o sucesso de uma atividade que teve uma condução propositiva, e contribuiu para a agência de uma aluna, no sentido autoafirmação enquanto mulher negra, gorda, e por que não dizer empoderada, há relatos assertivos e outros nem tanto, quando decidimos nos colocar diante das questões que afetam o cotidiano de nossos estudantes. O trabalho com a Educação não é estático, muito menos previsível, sua própria natureza pressupõe um dinamismo, conflitos, expectativas, principalmente porque envolve seres em formação, que são crianças e adolescentes (e até no trabalho com os adultos, que frequentam o turno noturno na EJA, as relações são fluidas e heterogêneas, conforme os relatos de alguns professores que integram este estudo de caso, como Beatriz, no E12, mencionado anteriormente).

Finalmente, apresento aqui um contraponto diante dos relatos anteriores, que situa Rafaela como a única professora participante deste estudo de caso que afirma concordar parcialmente com o Projeto Escola Sem Partido, em virtude “do abuso de informações políticas”, o que acabou tornando o ambiente escolar “ideológico unificado, prejudicando outros tipos de expressões naturais de pensamento não somente políticos, mas religiosos”:

E28: (Rafaela): Concordo parcialmente com o Projeto Escola sem Partido, por causa do abuso de informações políticas, o ambiente escolar estava se tornando ideológico unificado e prejudicando outros tipos de expressões naturais de pensamento não somente políticos, mas religiosos (Excerto 28, Questionário 2, Questão 7) (meus grifos)

Observo, no relato de Rafaela no E28, uma preocupação subjacente de propagação de uma ideologia na escola, que poderia prejudicar outras formas de pensamento, principalmente religiosas. Rafaela não se aprofunda na questão, mas seu relato evidencia que ela está preocupada com o conflito de valores, ou tradições religiosas, que estabelecem um confronto, ou que são contrárias aquilo que é ensinado pela escola. A pesquisa não se aprofundou em descobrir mais informações a respeito da visão de Rafaela, no que concerne aos temas que ela considera porventura contrários às manifestações religiosas de alguns estudantes. Contudo, a fim de entender melhor o contexto escolar em que Rafaela atua, reproduzo, em seguida, o Excerto 29, em que, por meio de uma narrativa em áudio, ela descreve a sua comunidade escolar, que pertence à Regional Pampulha:

E29: (Rafaela): Bom, eu tenho trabalhado na Escola Municipal XXX já por mais ou menos uns sete anos e tenho percebido algumas singularidades muito importantes que fazem toda a diferença no contexto escolar; há uma gama misturada de alunos, uma parcela é da comunidade que mora perto da escola, mas tem uma boa parcela de alunos que evadiram de escolas particulares e alunos que moram na região ali próxima que têm um poder aquisitivo melhor. Por outro lado a gente vê também ali, têm meninos que você vê que não têm nenhuma orientação em casa, nenhum acompanhamento, são alunos que realmente não têm este suporte familiar. Então o IDEB da escola não é tão baixo, é um IDEB que sobressai em relação a algumas escolas e é uma escola muito aberta para trabalhar questões sociais, questões de trabalhar o diferente, trabalhar o outro que não é do mesmo jeito que você e isso há um empenho muito grande, na questão até de gênero, pobreza e riqueza (Excerto 29, Áudio 1, Rafaela). (meus grifos)

Percebo, portanto, que o contexto onde Rafaela leciona é heterogêneo, e absorve estudantes que moram no entorno da escola, assim como outros provenientes de escolas particulares da região. A regional em que Rafaela leciona é a Pampulha, que, assim como a maioria das regiões da cidade, não pode ser caracterizada como pertencente a apenas uma classe ou grupo social. De acordo com Rafaela, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de sua escola não é considerado baixo, e se sobressai em relação a algumas escolas da PBH, o que discutiremos com maiores detalhes adiante, ainda nesta seção.

No entanto, com relação ao relato de Rafaela no E29, também despertou a minha atenção o fato de ela mencionar que em sua escola há o incentivo para “trabalhar o outro que não é do mesmo jeito que você”, e quando ela acrescenta que nisso “há um empenho muito

grande, na questão até de gênero, pobreza e riqueza”. Destarte, ao mesmo tempo em que no E28, anterior a esse, Rafaela demonstra preocupação com as ideologias que podem conflitar, em algum aspecto, com a religião de seus estudantes, ela cita que a escola é inclusiva, e trabalha a diversidade, “até de gênero”, no E29. Não sabemos até que ponto Rafaela concorda ou não com a condução da sua escola em relação à diversidade, mas seu último relato, no E29, não indica um posicionamento contrário às deliberações de sua escola.

Sobre a medição do IDEB, ela é controversa, principalmente em relação às políticas públicas, que são diretamente abordadas nesta pesquisa, no que diz respeito às formações continuadas para professores de LI na PBH. No caso específico do IDEB, a sua medição indica quais políticas públicas serão definidas e como será feita a destinação de recursos e os investimentos nas escolas, principalmente para aquelas que demonstram deficiência nos índices e que, por esse motivo, são alvos constantes de formações e até de críticas ao professorado e à gestão escolar.

Por outro lado, um aspecto meritocrático permanece “norteando” algumas práticas de premiação das escolas que são mais bem ranqueadas, conforme aponta uma reportagem do Estado de Minas de 2020, em que um projeto desenvolvido pela parlamentar Laura Serrana, do partido NOVO, destinou “recursos de emendas parlamentares para as instituições que tiveram o melhor desempenho no IDEB de 2019”, por meio de uma competição denominada “Corrida do Saber” (ESTADO DE MINAS¹⁴⁶, 2020, *ONLINE*). Sobre a viabilidade do projeto supra citado, reitero que ele representa um contrassenso, uma vez que destina recursos para escolas com melhores desempenhos, simplificando a complexidade e a diversidade dos fatores que influenciam e se irrompem na trajetória dos estudantes, que nos anos de terminalidade do Ensino Fundamental e Médio, são “medidos” por provas institucionais que, dependendo da interpretação e condução dos dados informados, contribuem por perpetuar desigualdades.

De acordo com informações constantes do portal do MEC¹⁴⁷, o IDEB é calculado “a partir da taxa de rendimento escolar”, ou seja, da “aprovação e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, o (INEP)”, que inclusive foi alvo de ataques constantes por parte do governo, principalmente durante a

¹⁴⁶ “Programa premia escolas públicas de MG com melhor desempenho na educação básica. O projeto vai destinar R\$ 3 milhões de emendas parlamentares a 37 escolas”. 06 ago. 2020. Estado de Minas (online). Disponível em: <https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2020/08/06/interna_gerais.1173785/programa-premia-escolas-publicas-de-mg-melhor-desempenho-na-educacao.shtml>. Acesso em: 06 fev. 2022.

¹⁴⁷ De acordo com informações constantes da página do MEC, “o IDEB foi criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino”. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb#:~:text=Ideb%20%C3%A9%20o%20%C3%8Dndice%20de,para%20a%20melhoria%20do%20ensino>>. Acesso em: 06 fev. 2022.

preparação para o ENEM 2021, provocando um pedido de demissão voluntária de 35 pesquisadores do Instituto¹⁴⁸, como resposta à tentativa de aparelhamento do órgão por questões ideológicas defendidas pelo Estado.

Segundo dados constantes também do portal do MEC (2018), “As médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil, para escolas e municípios, e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), para os estados e o País, realizados a cada dois anos” (MEC, 2018). O portal acrescenta que “As metas estabelecidas pelo IDEB são diferenciadas para cada escola e rede de ensino, com o objetivo único de alcançar 6 pontos até 2022, média correspondente ao sistema educacional dos países desenvolvidos” (MEC, 2018), o que já é um dado controverso, diante de uma comparação reducionista com outros países, numa constatação direta, a meu ver, de subserviência epistêmica.

No entanto, o ano de 2022 demarca um momento específico decorrente de um contexto ainda de pandemia de COVID-19, e do surgimento de novas variantes, não só como a *Ômicron*, mas também de outros vírus mutantes da *influenza*, e que se reflete, por exemplo, em uma volta às aulas presenciais ainda de forma tímida na cidade de Belo Horizonte¹⁴⁹. Entretanto, dada à insegurança de alguns pais, inclusive de vacinarem seus filhos, em decorrência também dos constantes ataques do governo federal à segurança das vacinas principalmente para as crianças¹⁵⁰, o ano de 2022 inicia-se também com incertezas para a Educação. Diante desse cenário, como garantir dados razoáveis para o ranqueamento de escolas pelo IDEB, e cumprir os objetivos traçados de melhoria do índice com uma educação tão desnivelada, em comparação não apenas com países do Norte Global, mas principalmente dentro de nosso próprio território, dividido por linhas abissais cada vez mais imponentes, conforme veremos na próxima seção, que propõe uma reflexão sobre as linhas imaginárias que dividem o mundo cada vez mais globalizado, segundo uma perspectiva ocidental de poder?

¹⁴⁸Segundo reportagem do G1, “Enem 2021: 35 funcionários do Inep pedem demissão a poucos dias da prova”. 08 nov. 2021. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/11/08/enem-2021-coordenadores-do-inep-pedem-demissao-a-poucos-dias-da-prova.ghtml>>. Acesso em: 06 fev. 2022.

¹⁴⁹ De acordo com a reportagem do CONTEE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino), “Ômicron ronda as escolas municipais”. 13 jan. 2022. Disponível em: <<http://contee.org.br/omicron-ronda-a-volta-as-aulas-presenciais/>>. Acesso em: 06 fev. 2022.

¹⁵⁰ “Bolsonaro critica liberação de vacinas para crianças: qual interesse das pessoas taradas por vacina?”. 06 jan. 2022. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/saude/bolsonaro-critica-liberacao-de-vacinas-para-criancas-qual-interesse-das-pessoas-taradas-por-vacina-1-25343618>>. Acesso em: 06 fev. 2022.

4.6 As linhas abissais do pensamento moderno ocidental

As novas formas de pensar a Educação, aliadas ao uso das novas tecnologias não foram suficientes para reduzir as linhas abissais que controlam o pensamento moderno ocidental. Sousa Santos (2007) aponta que, pela própria “impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha”, estamos à deriva de ora um ou outro modelo de educação; e, na prática, não temos autonomia suficiente para romper com esses sistemas a partir de uma desobediência epistêmica (SOUSA SANTOS, 2007, p. 71).

A estruturação do mundo moderno ocidental baseia-se em um modelo colonialista de poder e que, a despeito da emancipação e do avanço da modernidade, continuam a perpetuar desigualdades e violências demarcadas por linhas metafóricas abissais. Para Sousa Santos (2007), situações de violência e práticas desumanas não se extinguiram com o fim do período colonial. A subversão dos princípios da humanidade permanece vigente sob a lógica da colonialidade, mesmo que historicamente estejamos situados dentro do conceito de modernidade.

Segundo o pesquisador, a apropriação e a violência também ocorrem no domínio do conhecimento quando há a subversão de valores e crenças tradicionais de um povo:

No domínio do conhecimento, a apropriação vai desde o uso de habitantes locais como guias e de mitos e cerimônias locais como instrumentos de conversão até a pilhagem de conhecimentos indígenas sobre a biodiversidade, ao passo que a violência é exercida mediante a proibição do uso das línguas próprias em espaços públicos, a adoção forçada de nomes cristãos, a conversão e a destruição de símbolos e lugares de culto e a prática de todo tipo de discriminação cultural e racial (SOUSA SANTOS, 2007, p. 75).

No contexto brasileiro, a apropriação de terras indígenas, por exemplo, e a negativa do governo Jair Bolsonaro de reconhecimento dos povos originários como donos das terras sinaliza um movimento de dominação marcado também pelo pensamento abissal. O julgamento do marco temporal¹⁵¹, impetrado por um grupo de ruralistas de Santa Catarina que têm apoio do governo federal, representou uma tentativa de considerar que só seriam reconhecidos os territórios ocupados pelos povos originários a partir da data de promulgação da Constituição de 1988, o que seria mais uma forma de negação da propriedade da terra como direito legítimo de seus primeiros habitantes. O julgamento, marcado para acontecer em agosto de 2021, após

¹⁵¹ “Marco temporal: entenda por que julgamento no STF pode definir o futuro das terras indígenas: povos indígenas pedem que Supremo garanta o direito constitucional ao território dos povos originários”. Disponível em: <https://www.conectas.org/noticias/marco-temporal-entenda-a-importancia-do-julgamento-no-stf-para-os-indigenas/?gclid=Cj0KCOiAgP6PBhDmARIsAPWMq6ljdGqeEbxRnp3nFzKycL5vJtyywh3b6Ayl8n3NfAIHN_RbOdObrY6UaApdAEALw_wcB>. Acesso em: 06 fev. 2022.

empate do placar em 1 a 1, está suspenso desde setembro do mesmo ano, por tempo indeterminado, depois que o Ministro do Supremo Tribunal Federal, Alexandre de Moraes, pediu vistas do processo.

Segundo a definição apresentada por Sousa Santos (2007), o pensamento abissal irrompe espaços de poder centralizadores também no campo do conhecimento, e nesse sentido, estabelece um conflito de validação entre o que pode ou não ser aceito como parte do monopólio do conhecimento científico:

No campo do conhecimento, o pensamento abissal consiste na concessão do monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso à ciência, em detrimento de dois conhecimentos alternativos: a filosofia e a teologia. Esse monopólio está no cerne da disputa epistemológica moderna entre as formas de verdade científicas e não-científicas (SOUSA SANTOS, 2007, p. 72).

Essa concepção do que pode ser validado como conhecimento científico desconsidera os saberes daqueles que se situam do outro lado da linha, atravessados por práticas que não são reconhecidas parte do cânone de um conhecimento epistemológico que se formou em paralelo à ideia construída de modernidade. Os saberes não ocidentalizados, dentre eles de comunidades indígenas, quilombolas, de ribeirinhos, de ciganos, e de tantos outros grupos que integram o contexto brasileiro, são também parte de uma ecologia de saberes, que legitima diferentes conhecimentos e formas de saber:

A ecologia de saberes é uma epistemologia desestabilizadora na medida em que se empenha numa crítica radical da política do possível, sem ceder a uma política impossível. Central a uma ecologia de saberes não é a distinção entre estrutura e agência, mas a distinção entre ação conformista e aquilo que denomino prática rotineira (SOUSA SANTOS, 2007, p. 92).

Entretanto, apresento aqui uma ponderação necessária, diante de uma onda de negacionismo contra a legitimidade da ciência por parte de alguns grupos radicais de extrema direita, que, a exemplo do que acontece no Brasil, desqualificam as pesquisas que apontam ações necessárias para o controle de doenças infecciosas, como a COVID-19, e que envolvem medidas restritivas como o isolamento e o distanciamento social, e preventivas como a vacinação, mas que não convergem com os interesses ideológicos e de poder que lhe representam.

Nesse sentido, um manifesto da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN), da Associação Brasileira de Literatura Comparada (ABRALIC) e da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB) no ano de 2018¹⁵², contra os drásticos cortes das verbas para Educação, Ciência, Tecnologia e Inovação e Saúde no orçamento de 2018, representou um

¹⁵² Disponível em: < <https://www.abralin.org/site/manifesto-publico-2/>>. Acesso em: 06 fev. 2022.

marco no posicionamento da comunidade científica em prol da pesquisa. De acordo com o portal G1 (2022), no orçamento aprovado para o ano de 2022, “o presidente Jair Bolsonaro vetou recursos que já havia sido aprovados para o desenvolvimento da pesquisa científica, e para políticas públicas voltadas para indígenas e quilombolas”. Projetos considerados “ideológicos”, também foram prejudicados, como aqueles ligados a “assentamentos rurais”, reforma agrária e “políticas de igualdade e enfrentamento à violência contra as mulheres” (PORTAL G1, 2022, *ONLINE*).¹⁵³

As invisibilidades e a inexistência enquanto posição do outro, que é sempre visto em relação a um ponto de vista referencial, e por assim dizer, privilegiado, representam, para aqueles que se situam do outro lado da linha, uma impossibilidade de ruptura social, demográfica, e geográfica, que, como pondera Sousa Santos (2007), faz com que a realidade se transforme em inexistência e invisibilidade, tornando-se impossível a co-presença dos dois lados da linha:

A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha. O universo “deste lado da linha” só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante: para além da linha há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialética (SOUSA SANTOS, 2007, p. 71).

Nesse sentido, o relato de Anne no Excerto 30 revela que os estudantes da sua comunidade escolar, localizada em uma região carente da regional Venda Nova, encontram-se, de certa forma, e de acordo com um ponto de vista referencial, do outro lado da linha, à deriva dos centros de produção do conhecimento acadêmico e sem perspectivas de inserção social, e mudança do *status quo*:

E30 (Anne) [...] a escola onde eu trabalho está inserida numa comunidade muito pobre que não valoriza tanto os estudos, o conhecimento. A grande maioria dos alunos pensa em estudar, mas para ter um emprego comum no bairro, no comércio, apesar da gente incentivar poucos alunos têm o sonho de cursar uma universidade, ter uma carreira brilhante. Eles são em sua maioria pobres de recursos, moram em barracões. Eu já entrei na vila e vi a situação, alguns tantos moram num condomínio, apartamentos pequenos e existe um número pequeno de alunos que moram em casas distantes da escola. A escola para eles é o centro ali de referência, de lazer, é o lugar que eles vão sábado e domingo participar das atividades da escola aberta. O bairro não oferece oportunidades de lazer, como praças e etc (Excerto 30, Áudio 1, Anne). (meus grifos)

Naturalmente, a descrição de Anne a respeito da comunidade e a minha análise como pesquisadora representam um lócus de enunciação externo, que não está diretamente inserido

¹⁵³ “Orçamento: Bolsonaro corta verbas voltadas para indígenas, quilombolas e para pesquisas científicas”. 24 jan. 2022. Disponível em: <<https://g1.globo.com/politica/noticia/2022/01/24/orcamento-bolsonaro-corta-verbas-voltadas-para-indigenas-quilombolas-e-para-pesquisas-cientificas.ghtml>>. Acesso em: 06 fev. 2022.

no contexto vivenciado por aqueles estudantes e suas famílias. A percepção do pesquisador, principalmente num estudo de caso que não contou com uma experiência etnográfica *in loco*, segundo os pressupostos apresentados no Capítulo 2, que descreve as considerações metodológicas que direcionam esta pesquisa qualitativa em Educação, representa uma percepção de base interpretativa e não se configura em verdades absolutas e definitivas.

Em consonância, portanto, com as perspectivas epistemológicas produzidas pelo Sul Global, identificadas por Sousa Santos (2018) como aquelas constitutivas de países periféricos, que no sistema mundial de polarização entre o Norte e o Sul global situam-se fora de um eixo euro-centrado de conhecimento epistêmico estão aqueles às quais nos debruçamos neste estudo de caso, que se articulam em torno de um “inédito viável” como definido por Freire (1992), numa perspectiva decolonial. Não obstante esta pesquisa se referir à formação continuada para professores de língua inglesa, acreditamos que uma análise crítico-reflexiva baseada na opção decolonial pode nos fornecer insumos para outros olhares e percepções menos centralizadoras a respeito de nossa prática.

A próxima seção propõe uma reflexão crítica de dois construtos ideológicos que perpassam os cursos de formação continuada para professores de inglês da PBH, que retomam a “falácia do falante nativo”, como discutida por Canagarajah (1999) e o “mito do inglês como língua internacional”, como em Pennycook (2007).

4.7 A falácia do falante nativo e o mito do inglês como língua internacional

A invenção do inglês como língua colonial parte de uma matriz de poder centralizadora, que, conforme aponta Phillipson (2020), inicia-se com as conquistas civilizatórias empreendidas pelo Império Britânico, e posteriormente, é coordenada pela lógica capitalista de poder econômico hegemônico dos EUA. O linguista aponta que a origem do termo “imperialismo” deriva do latim, e se relaciona ao controle político e militar de dominação de povos e territórios, que remonta às conquistas do Império Romano¹⁵⁴ como civilização ocidental hegemônica, cobrindo a Europa e o norte da África, perpassando as tentativas de inserção, por Isabella de Castela, do catalão como língua imperialista em 1492, e na culminância do francês como língua franca no século 18.

¹⁵⁴ O Império Romano durou aproximadamente 5 séculos, num período que “iniciou-se em 27 a.C., com a coroação de Otávio como imperador de Roma, e estendeu-se até 476 d.C., quando o último imperador, Rômulo Augusto, foi destituído do trono”. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/historiag/imperio-romano.htm#:~:text=O%20Imp%C3%A9rio%20Romano%20foi%20a,Augusto%2C%20foi%20destitu%C3%A4Do%20do%20trono>>. Acesso em: 06 fev. 2022.

No caso da língua inglesa, a constituição de seu território consolida-se com a formação das Ilhas Britânicas, determinando uma subordinação que, desde o início, parte de uma imposição civilizatória da língua e de costumes:

A expansão do inglês a partir de sua base territorial na Inglaterra começou com sua imposição em todas as Ilhas Britânicas. A Lei de 1536 da União com o País de Gales implicou na subordinação aos "direitos, leis, costumes e discurso da Inglaterra" (JENKINS, 2007, p. 132, apud PHILLIPSON, 2020, p. 717)¹⁵⁵.

Por conseguinte, a partir da expansão das Ilhas Britânicas, uma ideologia monolíngue também se instaurou, marginalizando as línguas periféricas da fronteira, como as línguas celtas, o irlandês e o galês. Segundo Phillipson (2020),

Uma ideologia monolíngue foi exportada para colônias de colonos na América do Norte e Australásia. O Presidente Theodore Roosevelt escreveu em 1919: "Aqui só temos espaço para uma língua, e essa é a língua inglesa" (PHILLIPSON, 2020, p. 717)¹⁵⁶.

Desde então, o projeto civilizatório que promoveu o inglês à categoria de “língua internacional”, “língua franca”, ou ainda “língua global”, este último utilizado por Phillipson (2020), teve seus esforços concentrados a partir da década de 1950. O linguista descreve cinco princípios fundamentais, propagados pelos britânicos e americanos, para embasar a educação em língua inglesa, que ele considera como falsos:

- 1) A falácia monolíngue;
- 2) A falácia do falante nativo;
- 3) A falácia do início precoce;
- 4) A falácia de máxima exposição à língua;
- 5) A falácia subtrativa.

(PHILLIPSON, 1992, p. 183-218)¹⁵⁷

Em relação à classificação acima, Phillipson (2020), argumenta que a sua posição e a de outros linguistas aplicados, como Canagarajah (1999), Pennycook (2001) e Bloomaert (1999), de criticidade diante das ideologias que representam o imperialismo linguístico do inglês no mundo colonial, são alvos constantes de ataques e interpretações equivocadas.

¹⁵⁵ Tradução livre do original: “The expansion of English from its territorial base in England began with its imposition throughout the British Isles. The 1536 Act of Union with Wales entailed subordination to the “rights, laws, customs and speech of England” (JENKINS, 2007, p. 132, apud PHILLIPSON, 2020, p. 717).

¹⁵⁶ Tradução livre de: “A monolingual ideology was exported to settler colonies in North America and Australasia. President Theodore Roosevelt wrote in 1919: “We have room for but one language here, and that is the English language” (PHILLIPSON, 2020, p. 717).

¹⁵⁷ Tradução livre de: “the monolingual fallacy, the native speaker fallacy, the early start fallacy, the maximum exposure fallacy, and the subtractive fallacy” (Phillipson 1992, pp. 183–218).

Conforme argumenta o autor, a sua crítica e a de outros linguistas aplicados não é contra a língua em si, mas refere-se às situações de opressão e dominação que elas representam, e o trabalho de pesquisadores como ele é o de contribuir para que menos injustiças e discriminações sejam cometidas, em nome da supremacia da língua, como acontece, por exemplo, em alguns países pós-coloniais como Singapura, que passaram a adotar o inglês como língua de instrução nas escolas, e por conseguinte, quase metade da população daquele país utiliza o inglês como língua também local, o que representa “a falácia da língua subtrativa”.

A abordagem que selecionei nesta seção envolve principalmente a falácia do falante nativo, segundo a qual também nos aprofundaremos na crítica apontada por Canagarajah (1999) e Pennycook (2001) a respeito da construção do inglês como língua também de dominação colonial.

De acordo com Canagarajah (1999), há motivações ocultas subjacentes que intervêm direta ou indiretamente na preleção de professores nativos sobre os não nativos no ensino de língua inglesa:

Há motivações econômicas, ideológicas e políticas ocultas que estão por trás desta suposição generalizada. Qualquer tentativa de reconfigurar a relação entre os profissionais falantes nativos e não nativos no ELT tem que primeiro lutar com essas motivações não linguísticas e não-pedagógicas. Meu objetivo [...] é desvendar o nexo de causas e consequências da falácia do falante nativo, a fim de entendê-la a partir de uma perspectiva sociopolítica mais ampla. Continuo a articular as forças pedagógicas e linguísticas que professores não falantes nativos trazem para a profissão e os domínios nos quais sua experiência pode ser indispensável (CANAGARAJAH, 1999, p. 78)¹⁵⁸.

Portanto, Canagarajah (1999) revela que há motivações não linguísticas e não pedagógicas na preleção por professores nativos, retomando o próprio conceito de “falácia do falante nativo”, utilizado originalmente por Phillipson (1992), conforme mencionei anteriormente. A superioridade do inglês, segundo Canagarajah (1999), remonta ao que Chomsky definiu como uma suposta autoridade do falante nativo sobre a língua e de que, nesses termos, como informante ideal, ele assume certa vantagem sobre conhecimentos gramaticais e linguísticos em comparação com falantes não nativos.

Entretanto, Canagarajah (1999) problematiza a questão de territórios pós-coloniais falarem um inglês nativo, que aprenderam simultaneamente às línguas provenientes de suas

¹⁵⁸ Tradução livre do original: “[...] there are hidden economic, ideological, and political motivations that underlie this widespread assumption. Any attempt to reconfigure the relationship between the native and non-native speaker professionals in ELT has to first grapple with these nonlinguistic and nonpedagogical motivations. My aim [...] is to unravel the nexus of causes and consequences of the native speaker fallacy in order to understand it from a larger sociopolitical perspective. I go on to articulate the pedagogical and linguistic strengths non-native speaker teachers bring to the profession and the domains in which their expertise may be indispensable” (CANAGARAJAH, 1999, p. 78).

comunidades locais. Portanto, o linguista aplicado considera que “[...] o falante nativo de Chomsky de uma comunidade de fala homogênea é uma construção idealizada” (CANAGARAJAH, 1999, p. 79)¹⁵⁹. Segundo acrescenta o pesquisador, “Na era híbrida pós-colonial em que vivemos hoje, é preciso desenvolver a competência heteroglóssica para lidar com as realidades da diversidade linguística, do contato e da mistura” (p. 79)¹⁶⁰. Dessa forma, a noção chomskyana de competência linguística e de falante nativo devem contemplar variações complexas e diversas, a começar pela nomenclatura de “falantes centrais do inglês” e “falantes periféricos de inglês”. De acordo com a descrição de Canagarajah (1999), em relação à divisão entre países do centro e da periferia,

[...] entre as nações do Centro estão as comunidades da América do Norte, Grã-Bretanha, Austrália e Nova Zelândia, que reivindicam a propriedade sobre o inglês. Os falantes periféricos do inglês são definidos [...] como usuários historicamente recentes desta língua, muitos dos quais demonstrariam competência multilíngue sólida em muitos códigos - incluindo os dialetos padrão do Centro, bem como suas variantes indigenizadas do inglês - que utilizariam de forma contextualmente apropriada (CANAGARAJAH, 1999, p. 79)¹⁶¹.

Dessa forma, a falácia do falante nativo desmistifica e desconstrói a definição essencialista e estruturalista que produziu também um mito do inglês como língua internacional, conforme discussão no início desta seção, e a falácia de um falante nativo, que apresenta uma complexidade em sua própria conceituação, uma vez que envolve as nações situadas nos centros, não apenas linguísticos, mas sobretudo de poder, e aqueles que se inserem nas periferias, e que também se tornaram bilíngues e, portanto, devem ser considerados falantes nativos porque são proficientes e linguisticamente competentes.

Diante desse contexto de travessias e conceitos não essencializados a respeito da LI, e os atravessamentos que se irrompem nas definições de translinguagem, discutirei a seguir os pressupostos principalmente de linguistas aplicados sobre a temática. Segundo Krause-Lemke (2020), o termo translinguagem foi utilizado pela primeira vez por Williams (1994), “referindo-se a uma prática pedagógica em que os alunos alternavam entre línguas (o inglês e o *Welsh*) para fins de uso receptivo ou produtivo” (KRAUSE-LEMKE, 2020, p. 2072). De acordo com

¹⁵⁹ Tradução livre do original: “[...] Chomsky's native speaker of a homogeneous speech community is an idealized construction” (CANAGARAJAH, 1999, p. 79).

¹⁶⁰ Tradução livre do original: “In the hybrid postcolonial age we live in today, one has to develop the heteroglossic competence to cope with the realities of language diversity, contact, and mixing” (CANAGARAJAH, 1999, p. 79).

¹⁶¹ Tradução livre do original: “[...] among the Center nations are the communities of North America, Britain, Australia, and New Zealand, which claim ownership over English. Periphery speakers of English are defined [...] as historically recent users of this language, many of whom would display sound multilingual competence in many codes—including the Center's standard dialects as well as their indigenized variants of English—which they would use in contextually appropriate ways” (CANAGARAJAH, 1999, p. 79).

essa experiência, os estudantes alternavam suas leituras “entre o inglês e o galês, e vice-versa”. Nesse sentido, segundo a pesquisadora, a translinguagem representa um processo fluido, em que dois falantes ou mais alternam e misturam o uso “de uma ou mais línguas em uma situação comunicativa, [...], sem desconsiderar nenhuma língua presente no grupo” (p. 2072). A autora acrescenta que as experiências de translinguagem são frequentes entre falantes bilíngues, que comumente misturam as línguas nas situações de fala, de acordo com a conveniência ou a necessidade.

Em termos pedagógicos, a translinguagem “evoca uma concepção de língua não estrutural e fechada em si mesma, mas que valoriza e recupera os saberes dos falantes em suas práticas linguísticas e em prol da construção do conhecimento” (KRAUSE-LEMKE, 2020, p. 2075). No Brasil, historicamente demarcado pela experiência colonial, há uma tentativa de apagamento e neutralidade de outras línguas, a exemplo daquelas faladas por diferentes povos indígenas, africanos, e outros imigrantes que atravessaram ou foram atravessados por experiências alheias à própria vontade, passando a habitar nossas terras e a se comunicarem também por práticas translingues. Segundo os estudos conduzidos pela pesquisadora,

Várias foram as políticas implantadas para se inserir não só no imaginário brasileiro, mas também nas práticas cotidianas de linguagem, a noção de que o país é monolíngue, resquícios, portanto, das políticas de branqueamento e repressão linguística que imperaram no Brasil durante o governo de Getúlio Vargas (1930-1945) (KRAUSE-LEMKE, 2020, p. 2072).

De acordo com a investigação conduzida em sua tese de doutoramento, a linguista aplicada aponta que há uma tentativa sistematizada de caracterização monolíngue das políticas linguísticas que direcionam as diretrizes de ensino no contexto brasileiro, e sua pesquisa, conduzida especificamente no sul do Brasil, aponta que há comunidades com falantes que “são predominantemente bi/multilingues, nos quais há o uso de mais de uma língua nas práticas cotidianas, em especial, nos usos das línguas na escola – nas práticas de ensino e aprendizagem” (KRAUSE-LEMKE, 2020, p. 2072).

Assim como Krause-Lemke (2010, 2020), outros pesquisadores brasileiros dedicam-se aos estudos da translinguagem em comunidades indígenas, quilombolas, de imigrantes oriundos de países europeus e latino-americanos. Zolin-Vesz e Lima (2017) apontam que, em seus estudos sobre a pedagogia translíngue no ensino de espanhol, tiveram a oportunidade de encontrar elementos da língua espanhola em um estabelecimento comercial de uma pequena cidade do interior do Estado do Mato Grosso. No caso específico citado pelos pesquisadores, a prática da translinguagem entre o português e o espanhol foi observada em um cartaz

publicitário em um centro comercial que trazia a seguinte afirmação: “Paletas Mexicanas – Deliciosas e Artesanais – *Gusta Me Mucho*” (ZOLIN-VESZ; LIMA, 2017, p. 36). Um simples cartaz, num centro comercial despertou nos pesquisadores a noção de que a prática translíngue subsiste enquanto uma prática flexível, em contraste com a rigidez do discurso monolíngue ou da gramática normativa, que não pressupõe a translinguagem enquanto elemento de incorporação cultural autêntico às práticas sociais em uso. Nas palavras dos autores,

A prática linguística flexível desenvolve transformações dos pressupostos epistemológicos e ideológicos relativos a conhecimento linguístico legítimo – a gramática normativa –, demandando práticas pedagógicas (translíngues) condizentes com a mobilidade, a diversidade e a heterogeneidade linguísticas que caracterizam a contemporaneidade (ZOLIN-VESZ; LIMA, 2017, p. 37).

Como professora de LI, compreendo também que o inglês repercute um mito da modernidade que se constrói por meio de uma falácia de língua internacional e supostamente homogênea, mas que não se sustenta como a única vertente ou variante linguística, nem em países nativos, do centro, nem da periferia, conforme os apontamentos de Canagarajah (1999).

Portanto, a discussão em torno da translinguagem, enquanto resistência a uma tentativa de homogeneização da população e da língua colonial, também encontra respaldo no contexto brasileiro que, conforme apontamos nas pesquisas de Krause-Lemke (2020), sobre comunidades do sul do Paraná e suas experiências interlíngues, e também nos apontamentos de Zolin-Vesz e Lima (2017) em suas vivências como professores e pesquisadores de espanhol, a trajetória dos professores de LI também revelam, como mostrarei a seguir, tentativas de apagamentos de experiências de translinguagem, no sentido de prevalência de apenas uma variante da língua como discurso monolíngue e imperialista, e também nas ideologias que perpassam as formações continuadas, que reproduzem o mito do inglês como língua internacional e a falácia do falante nativo.

O Excerto 31, reproduzido a seguir, reflete uma legitimação do discurso monolíngue do inglês falado por nativos, nas parcerias que se estabelecem no âmbito do programa “Falando com o Mundo” e do Núcleo de Línguas da PBH. Ao ser questionado a respeito de como será a articulação entre as ações dos dois programas, o coordenador do Núcleo ressalta as metodologias estrangeiras internacionais, que posicionam os professores da PBH em condições de competitividade a nível internacional, segundo as habilidades requeridas para o profissional do século 21:

E31 (Coordenador): [...] Ainda mesmo quando o programa se chamava *Improve your English*, ações que proporcionam formação linguística para o Professor, por meio de parceria com centros

de formação em línguas de nível internacional para o aprendizado da língua inglesa, parcerias com embaixadas estrangeiras para fomento e imersão em língua e cultura, formação em metodologias que proporciona ao professor e aos alunos da RME condições de competir localmente e internacionalmente desenvolvendo habilidades do século 21, pensamento reflexivo, habilidade de trabalho em equipe, aplicação de conhecimentos transdisciplinares elencados na BNCC para solucionar problemas reais da vida e muitos outros, seguindo diretriz de internacionalização da cidade de BH (Questionário 6, Núcleo de Línguas, Questão 3) (meus grifos).

Ao reforçar o inglês como um mito de língua internacional que precisa ser alcançando, não somente o coordenador do Núcleo de Línguas, mas também os professores da PBH e de outras redes, assim como também os estudantes, desta e de outras redes públicas e privadas do país, reproduzem, inconscientemente, uma segmentação das políticas públicas que se estabeleceram a partir de um conceito imperialista e monolíngue do inglês, que deve ser constantemente aperfeiçoado e melhorado, assim como foi inicialmente concebido o programa de formação para professores de inglês, denominado originalmente de *(Im)prove your English*.

Pennycook (2007) propõe uma reflexão ontológica e empírica para as discussões a respeito do “mito do inglês como língua internacional”, partindo de uma abordagem que envolve o poder ocidental, capitalismo global, países desenvolvidos, o centro acima da periferia, ideologia neoliberal, dentre tantos outros temas que circunscrevem e se interconectam ao conceito de um inglês global e universal.

O linguista aplicado discorre sobre os dois argumentos, o ontológico e o empírico, para tentar compreender a concepção do inglês como língua universal. Em termos ontológicos, no que se refere à própria natureza da palavra, Pennycook (2007) questiona a existência do inglês enquanto uma construção, ao indagar “[...] por que nós teríamos um termo como o ‘Inglês’ se ele não existe e não se refere a nada?” (PENNYCOOK, 2007, p. 91)¹⁶².

Contudo, em seguida o autor oferece a contrapartida ao mostrar que também há outros termos que não se referem a nada muito real como duendes, fadas, democracia, liberdade, e que também não existem, assim como o “inglês”. Por outro lado, ele adverte que ao adotarmos um argumento empírico (de experiência), o inglês pode existir nas palavras, nas gramáticas, nos dicionários de inglês. Mas, segundo a problematização proposta por Pennycook (2007), se compreendermos o processo de codificação das línguas como um processo da escrita (já que buscamos aqui o sentido empírico, da experiência), correríamos também o risco de reduzi-la à escrita (PENNYCOOK, 2007 p. 92).

¹⁶² Tradução livre de: “Why would we have a term ‘English’ if it didn’t refer to anything? (PENNYCOOK, 2007, P. 92).

Da mesma forma em que Pennycook afirma que a “língua deve ser entendida culturalmente” (PENNYCOOK, 2007, p. 94), com suas implicações, inclusive políticas, no contexto do estudo de caso que apresento enquanto investigação metodológica nesta tese, o relato da professora Maria, no Excerto 32, revela uma preocupação em proporcionar oportunidades para que seus estudantes exerçam o “pensamento crítico” diante de uma ferramenta de comunicação como o inglês, que contribui para a ampliação do conhecimento a nível mundial, principalmente no contato com outras culturas:

E32 (Maria): *Propiciar um pensamento crítico sobre a importância de ter uma ferramenta de comunicação que amplia horizontes e propicia alcançar conhecimento em nível mundial, bem como ter contato com outras culturas e modos de viver.* (E32, Questionário 1, Questão 1). (meus grifos)

O relato de Maria reflete, em certo sentido, o papel da agência do professor, segundo a reflexão proposta por Rajagopalan (2013). Segundo o linguista aplicado, o “agente”, em contraposição a uma noção passiva e estruturalista de “sujeito”, “se distingue por sua vontade de se auto afirmar e marcar seu posicionamento, independentemente do grau de sucesso que ele tem na sua ousadia” (RAJAGOPALAN, 2013, p. 35). Diante disso, observo também um engajamento de Maria na agência do professor, enquanto agente transformador na vida de seus estudantes, contribuindo para a condução do que ela entende como “pensamento crítico”, conceito que retomaremos a seguir.

O pesquisador aprofunda-se, também, na relação entre política e agência, e mais especificamente, no que tange às políticas linguísticas, e o papel de agente transformador que nós, professores e cidadãos, devemos ter ao também participarmos das escolhas que afetam diretamente o nosso trabalho.

Todavia, retornando ao relato de Maria no E32, não sei ao certo qual interpretação ela imprime em sua fala ao defender o “pensamento crítico” que, ao meu ver, envolve também a concepção de NLs, conforme abordei anteriormente, no Capítulo 1, na Seção 1.3.1.1, e na Seção 4.3, do presente capítulo. Considero relevante, reiterar, por conseguinte, que o conceito de LCs e NLs que abordo nesta pesquisa estão em sintonia com os estudos decoloniais, a partir de uma abordagem epistemológica produzida principalmente por pensadores da América Latina, como Mignolo (2008) e Quijano (2005). Em consonância com a concepção que eu apresento de pensamento crítico, considero então crucial o papel de Maria comprometido com a agência do professor na formação de seus estudantes para a cidadania.

A próxima seção aborda os fenômenos da globalização, discutidos principalmente por Canagarajah (2005) e Kumaravadivelu (2012), e suas implicações também para a Educação,

apontando para a crítica ao inglês “como commodity”, como parte de um mercado cada vez mais lucrativo, segundo os pressupostos de Rajagopalan (2002), Kumaravadivelu (2006), e Siqueira (2015).

4.8 Globalização e poder: o inglês como *commodity*

O fenômeno da globalização, enquanto parte de um processo econômico e político que aponta para uma lógica de mercado em um mundo amplamente conectado, tem suas implicações em diversos campos de atuação, e se reflete em alinhamentos de povos, culturas, línguas, arte (incluindo literatura, cinema, música, teatro, artes plásticas), meio-ambiente, educação, dentre tantos outros que talvez a nossa imaginação não possa alcançar, mas principalmente, depois da pandemia de COVID-19, a saúde pública e as questões sanitárias revelaram-se, cada vez mais, dependentes de uma imponente engrenagem global.

O termo “globalização”, segundo aponta o levantamento de Canagarajah (2005), sugere que a palavra apareceu no dicionário pela primeira vez em 1961¹⁶³; no entanto, o autor argumenta que a globalização pode ter começado quando os primeiros navios da Europa adentraram o novo mundo, por exemplo o sul da Ásia, ainda no século 15, e a partir daí, seus desdobramentos têm contribuído tanto para o bem, quanto para o mal.

Segundo Appadurai (2000) apud Canagarajah (2005), a globalização reflete em si um dilema, uma vez que tanto “o conhecimento da globalização”, quanto a “globalização do conhecimento” estão imbrincados numa relação complexa de autonomia e interdependência. Na tentativa de tentar uma definição para os termos citados por Appadurai (2000), Canagarajah (2005) aponta que, se por um lado, a globalização nos concede uma sensação de liberdade e fluidez, sem os limites impostos por barreiras físicas, por outro lado o conhecimento se revela cada vez mais restrito, uma vez que ele é fragmentado ao longo de diferentes comunidades. Nas palavras do linguista aplicado,

Para começar, falamos da globalização como o início de uma nova vida sem fronteiras, relações fluidas e irrestritas entre comunidades; mas o próprio conhecimento é construído de modo estreito, dividido em diferentes comunidades, desprovido de tentativas eficazes de desenvolver uma compreensão intercultural ou uma troca de ideias (CANAGARAJAH, 2005, p. 14)¹⁶⁴.

¹⁶³ Segundo Canagarajah (2005), Kilminster (1997, p. 257) sugere que a primeira ocorrência da palavra “globalização” ocorreu no Webster Dictionary (citado in Block & Cameron, 2002, p. 2).

¹⁶⁴ Tradução livre de: “To begin with, we talk of globalization as ushering in a new life of border-free, unrestricted, fluid relationships between communities; but knowledge itself is narrowly constructed, splintered along different communities, devoid of effective attempts at developing an intercultural understanding or a fair exchange of ideas” (CANAGARAJAH, 2005, p. 14).

A fragmentação, no sentido apontado por Kumaravadivelu (2012), corresponde exatamente à contrapartida de uma identidade fixa, que se sustentava ainda segundo os preceitos da modernidade. No entanto, com o advento da pós-modernidade, as identidades tendem a ser cada vez menos essencialistas e mais fragmentadas:

Ao contrário do modernismo, a atual narrativa prevalecente do pós-modernismo (um período que vai de meados do século XX em diante) trata a identidade individual como algo que é construído ativamente de forma contínua. Nesta visão, a formação da identidade é condicionada não apenas por tradições herdadas como a cultura, ou por exigências externas como a história, ou por construções ideológicas como o poder, mas também pela capacidade e vontade do indivíduo de exercer a agência (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 9)¹⁶⁵.

No entanto, Kumaravadivelu (2012), problematiza a questão da fragmentação das identidades e assinala que, de certa forma, ela também contribui para o renascimento de identidades culturais em diferentes partes do mundo:

Na verdade, a globalização apenas acentuou a tribalização. Como resultado, as pessoas estão se reunindo e se distanciando simultaneamente. Giddens (2000) estava certo quando afirmou que a globalização é realmente a razão para o renascimento das identidades culturais locais em diferentes partes do mundo (KUMARAVADIVELU, 2012¹⁶⁶, p. 11).

Conforme mencionei anteriormente nesta seção, a globalização representa, em si, um fenômeno contraditório, que pressupõe vantagens, como o acesso a diferentes culturas, eventos, música, inclusive em tempo real, principalmente após o advento da *Internet*, mas por outro lado reforça questões que até então permaneceriam mais isoladas, como conflitos étnicos em guerras, episódios orquestrados de violência, inclusive digital.

Segundo também Kumaravadivelu (2020)¹⁶⁷, “a fase atual da globalização”, impulsionada pelos avanços tecnológicos da era digital, “está mudando a paisagem do mundo” a partir de três modos fundamentais:

- 1) A distância espacial está diminuindo. As vidas das pessoas – seus empregos, salários e saúde – são afetados por acontecimentos do outro lado do mundo, frequentemente por acontecimentos que desconhecem.
- 2) A distância temporal está diminuindo. Os mercados e as tecnologias agora mudam com uma velocidade sem precedente, com atos distantes ocorrendo no tempo real, com impactos na vida das pessoas que vivem longe...

¹⁶⁵Tradução livre de: “Unlike modernism, the currently prevailing narrative of postmodernism (a period ranging from mid-twentieth century onwards) treats individual identity as something that is actively constructed on an ongoing basis. In this view, identity formation is conditioned not merely by inherited traditions such as culture, or by external exigencies such as history, or by ideological constructs such as power, but also on the individual’s ability and willingness to exercise agency” (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 9).

¹⁶⁶Tradução livre de: “In fact, globalization has only accentuated tribalization. As a result, people are simultaneously coming together and pulling apart. Giddens (2000) was right when he asserted that globalization is indeed the reason for the revival of local cultural identities in different parts of the world (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 11).

¹⁶⁷ O original foi traduzido do inglês por Luiz Paulo da Moita Lopes.

- 3) As fronteiras estão desaparecendo. As fronteiras nacionais estão se dissolvendo, não somente em termos do comércio, capital e informação, mas também em relação a ideias, normas, culturas e valores. (KUMARAVADIVELU, 2020, p. 131).

De forma semelhante, o ensino da LI é também afetado por essa transformação na “paisagem do mundo” e pelos efeitos da globalização, que, como aponta Siqueira (2015), transformam o inglês em uma *commodity*: “[...] a língua inglesa transformou-se em uma commodity altamente valorizada, principalmente em países como o Brasil, onde ensinar e aprender inglês tornou-se um grande negócio [...]” (SIQUEIRA, 2015, p. 233). A exploração do inglês no mundo do *marketing* e a visão do inglês como *commodity* também são citadas por Rajagopalan (2002), apud Siqueira (2015), o que o linguista aplicado considera associada “a um poderoso fetichismo, que os demiurgos do mundo do *marketing* rapidamente passaram a explorar” (RAJAGOPALAN, 2002, p. 115, apud SIQUEIRA, 2015, p. 234).

No que concerne especificamente ao escopo de atuação do estudo de caso que deu origem a esta investigação, os efeitos da globalização também se refletem na Educação, principalmente pelo papel da língua inglesa enquanto língua franca em um mundo globalizado. O conceito de inglês como língua franca surge paralelamente à expansão dos fenômenos de globalização. Segundo a definição proposta por Siqueira (2015), e da qual eu também compartilho, principalmente no que se refere à crítica a uma concepção de língua neutra, Inglês como Língua Franca (ILF) refere-se ao

[...] idioma de contato e comunicação entre grupos ou membros de grupos linguisticamente distintos em relações de comércio internacional e outras interações mais extensas. A visão que aqui adotamos trata o inglês como uma língua franca internacional, mas não como uma língua neutra, desnudada de suas cargas política, ideológica e cultural [...] nossa concepção de Inglês como Língua Franca (ILF) ou Língua Internacional (ILI) inclui falantes tanto não nativos quanto nativos (SIQUEIRA, 2015, p. 233).

No entanto, nem sempre a concepção de ILF utilizada no senso comum, aborda as ideologias que envolvem o conceito, em que está subjacente uma colonialidade do poder, em suas conexões com a globalização e a internacionalização, conforme discutimos anteriormente, na seção 4.1.

A BNCC aborda o status do ILF, e ressalta que não se trata de um conceito novo, e que ele tem sido frequentemente recontextualizado por teóricos do campo:

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

A BNCC e sua correlação com uma concepção de ILF é retomada por Luís, que repercute sua “importante função social e política” no “mundo globalizado e plural”:

(E33) Luís: [...] *A BNCC coloca isso muito claramente contextualizando o papel da língua inglesa como língua franca e sua importante função social e política, principalmente em um mundo globalizado e plural. No eixo Oralidade isto fica muito evidente quanto ao aspecto social e político da língua ao dar voz e vez ao outro, de acolher a perspectiva do outro* (Excerto 33, Questionário 2, Questão 1). (meus grifos).

Ao responder de forma contundente que considera relevante a abordagem de temas relacionados ao contexto social e político brasileiro em suas aulas, observo que a concepção de LI subjacente à fala de Luís reflete as abordagens contemporâneas que situam o inglês como língua franca em um mundo globalizado e plural, e que o professor revela-se comprometido com a agência política e cidadã de seus estudantes. Todavia, em relação à questão suscitada por Luís de “dar voz e vez ao outro”, talvez esse não seja exatamente o caso, uma vez que o outro já tem sua própria voz, mas, certamente, o professor pode contribuir para criar mais oportunidades e dar mais visibilidades às vozes que muitos insistem em silenciar.

Canagarajah (2005), ao refletir sobre a confluência dos saberes globais e locais em um mundo cada vez mais globalizado, mas que não se desvincula de particularidades locais em termos de cultura, identidade, etnia; justifica o uso do termo *glocal*, sinalizando uma interseção entre os saberes. Segundo Robertson (1995), *apud* Lin, Wang e Akamatsu (2005), o termo é formado pela junção das palavras global e local, e foi originalmente empregado para adaptar técnicas da agricultura japonesa:

O termo glocal e o verbo glocalizar são formados pela junção de global e local. A ideia foi modelada no dochakuka japonês (derivado do dochaku "viver na própria terra"), originalmente o princípio agrícola de adaptar as próprias técnicas agrícolas às condições locais, mas também apropriado no discurso empresarial japonês para significar localização global, uma perspectiva global adaptada às condições locais (ROBERTSON, 1995, s.p., *apud* LIN; WANG; AKAMATSU, 2005, p. 199).¹⁶⁸.

Também outros professores participantes que integraram este estudo de caso, conforme os relatos que serão descritos a seguir, ao serem questionados sobre o significado de serem professores de inglês na contemporaneidade, relataram, a exemplo de Luís no E33, uma

¹⁶⁸ Tradução livre de: “The term glocal and the process verb glocalize are formed by blending global and local. The idea has been modeled on Japanese dochakuka (deriving from dochaku “living on one’s own land”), originally the agricultural principle of adapting one’s farming techniques to local conditions, but also appropriated in Japanese business discourse to mean global localization, a global outlook adapted to local conditions” (ROBERTSON, 1995, s.p., *apud* LIN; WANG; AKAMATSU, p. 199).

preocupação recorrente com a responsabilidade do professor de línguas diante de contextos locais e globais de aprendizagem:

E34 (Sara): *Ser professor de inglês para mim é um prazer, um privilégio e uma responsabilidade, este último no que se refere a (sic) importância e a influência do inglês em todos os setores da vida local e mundial* (E34, Questionário 1, Questão 1). (meus grifos).

Em relação especificamente aos fenômenos da globalização no contexto educacional, destaco, em seguida, no Excerto 35, o relato de Floyd, que demonstra, mais uma vez, no sentido descrito por Rajagopalan (2013), o papel do professor enquanto agente de transformação:

E35: (Floyd): *Inglês é, também, um veículo para socializar conhecimentos e somar na formação do aluno. Buscamos elevar o estudante de cidadão local para cidadão do mundo* (E35, Questionário 2, Questão 1). (meus grifos)

A própria definição de “cidadão do mundo” é comumente explorada pela publicidade de escolas de idiomas, que seguindo a lógica do inglês como *commodity* “vendem” a ideia de que ao falar essa língua temos também o mundo ao nosso alcance. Naturalmente, a propaganda trabalha com apenas uma parte da verdade, e não tão necessariamente o mundo estará ao nosso alcance por falarmos inglês. Como professora de inglês na escola pública, compreendo meu papel como agente de transformação, e nesse sentido, a aprendizagem de uma LE é também um direito. Entretanto, não podemos compactuar com falácias, mitos e com a pretensão de que o acesso à língua estrangeira segue a contrapartida do sucesso profissional, ou da aquisição de um status de cidadão do mundo.

Anne, por sua vez, no Excerto 36, menciona a importância de “desenvolver o “pensamento crítico” dos estudantes. A exemplo do relato de Maria, no E32, novamente reitero que não é possível determinar ao certo a concepção de “pensamento crítico” que ela sustenta, mas seu relato nos oferece pistas também sobre a agência da professora frente às situações que a atravessam direta ou indiretamente:

E36: (Anne): *Sim, tratar de temas relacionados ao contexto social e político de nossos alunos em sala de aula de língua inglesa é de suma importância para, dessa forma, contextualizar o que é ensinado e mais importante ainda, desenvolver o pensamento crítico dos estudantes sobre o que afeta suas vidas direta ou indiretamente, possibilitando que se posicionem frente a essas situações* (E36, Questionário 2, Questão 1) (meus grifos).

Finalizo a análise dos relatos dos professores com Marcos, no Excerto 37, que inicia dizendo que “tudo é político, inclusive o ensino de uma língua estrangeira”:

E37: (Marcos): [...] *Temos de considerar que tudo é político, inclusive o ensino de uma língua estrangeira. Uma das funções de um professor é trabalhar o senso crítico do aluno e o ensino da língua inglesa não foge à regra. Devemos sim tratar de atualidades e do contexto político-social em que se encontra o aluno (E37, Questionário 2, Questão 1). (meu grifo)*

O relato de Marcos aborda também uma concepção de ensino de LI que não se desvincula dos aspectos sociais e políticos que perpassam a nossa sociedade, e estão presentes principalmente em nosso entorno, o que não poderia ser diferente no que se refere aos nossos estudantes. Desmistificar os termos “política¹⁶⁹”, “político”, para nós, enquanto professores, é essencial, porque contribui para a formação de uma agenda comprometida com o social, especialmente em tempos em que muitos jovens demonstram rejeição ao tema, e o associam à corrupção.

4.9 Conclusão

Posicionar-se frente às situações da vida que se vive é para mim um ato político e de resistência, e os relatos detalhados dos professores, principalmente no Capítulo 4, representam também uma possibilidade e oportunidade para o desenvolvimento dos LCs, em consonância com as vivências e saberes locais e globais. Diante da possibilidade, durante o ano de 2018, de aprovação do PL 274/17, da Escola Sem Partido, os professores participantes desta pesquisa demonstraram consciência política de engajamento, comprometidos com a agência dos estudantes, perante um momento de incertezas, inclusive democráticas. Dessarte, seria meramente plausível ou uma utopia inatingível pensarmos um modelo de sociedade que se considera isento de ideologias ou partidarismos? O cerceamento da liberdade de expressão engloba também um movimento político que pressupõe ideologias e práticas hierarquicamente colonizadoras e totalizantes.

Perante um cenário em constante evolução, em que a segurança sanitária de uma pessoa do outro lado do mundo, como no caso de pandemias, a exemplo da COVID-19, provoca impactos a ponto de colocar em risco a população mundial, transformando o rumo e o ritmo das sociedades, não apenas no campo da saúde, mas também na economia, na educação, na

¹⁶⁹ “A palavra “política” é derivada do termo grego “politikos”, que designava os cidadãos que viviam na “polis”. “Polis”, por sua vez, era usada para se referir à cidade e também, em sentido mais abrangente, à sociedade organizada”. Disponível em: < <https://www.politize.com.br/o-que-e-politica/>>. Acesso em: 31 mar. 2022.

cultura, e não menos importante, na qualidade de vida e no bem-estar social, precisamos sim nos posicionar. Repensar o papel do professor na formação da agência dos estudantes torna-se essencial, uma vez que, enquanto educadores, temos a oportunidade de contribuir para o processo de construção da cidadania e da justiça social.

5. CONCLUSÃO

As diretrizes que determinam as políticas públicas institucionalizadas que promovem a internacionalização de Belo Horizonte não se constituem um fenômeno isolado, específico apenas da RMEBH. Conforme discuti no Capítulo 1, a internacionalização de Belo Horizonte, enquanto objetivo fundamental do Programa “Falando com o Mundo”, segue também uma tendência em nível mundial, em que a expansão do ILF, aliada ao fenômeno da globalização, contribui para que a PBH cumpra também um papel de parceira dos principais órgãos ou agências de “capacitação” ou treinamento de professores de inglês do mundo, como o *British Council*, o ICBEU e a Embaixada Americana. A colonialidade de um poder eurocentrado pressupõe também a hegemonia e supremacia de uma língua, e, nesse sentido, o inglês, como uma das quatro línguas coloniais da modernidade como a conhecemos, teve um campo fértil para se transformar enquanto projeto imperialista das epistemologias do Norte Global, que permanecem determinando e disseminando suas ideologias catequizantes e homogeneizantes.

Ao rever a trajetória de pesquisa e escrita desta tese, o Capítulo 1, intitulado “A Pesquisa”, constitui a primeira parada do percurso que percorri nesta viagem acadêmica. Início contextualizando que professora sou eu, quais bases me constituem enquanto mulher, periférica, que descende de indígenas e negros, por parte de meu avô paterno, natural de Encruzilhada da Bahia, das histórias que povoaram a minha infância e de minha irmã, que povoaram o nosso imaginário quando Pai João contava a respeito de nossa bisavó, que fora “pega no laço”, repercutindo uma história colonial, de dominação e apropriação da mulher, da cultura de um povo. O meu lócus de enunciação, portanto, parte de uma posição marcada por histórias de opressão, vivenciadas por minha mãe, dona de casa, que conseguiu o primeiro emprego formal aos 45 anos de idade como ascensorista, depois de já ter cumprido o seu papel de progenitora e tutora de suas duas filhas que, naquela ocasião, já estavam formadas no Ensino Médio, preparando-se para entrar na universidade, e quando ela pôde finalmente olhar para ela, para os seus anseios e as suas aspirações enquanto mulher. A pesquisadora que eu me tornei tem suas raízes nas lutas contra a opressão, que aprendi na adolescência com os estudos e a influência de minha irmã, inspiração para a minha pesquisa com as questões raciais e de gênero que afetam a mulher negra na sociedade afro-americana, que, a exemplo da brasileira, reproduz o racismo estrutural dentro de suas próprias famílias, nas igrejas, escolas, no trabalho, ou seja, em todos os espaços sociais que elas lutam para conquistar. Após um hiato de aproximadamente 14 anos, retomo os meus estudos na pós-graduação, desta feita no POSLIN, não mais no

Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários, (POSLIT), como no Mestrado em Literatura de Expressão Inglesa. Todavia, empreender uma pesquisa nos Estudos Linguísticos, no meu caso, só teria sentido fora de um campo rígido, de uma Linguística dura, supostamente imparcial, com bases epistemológicas muito definidas e demarcadas. O encontro com a LAC abriu para mim possibilidades de produção em um campo fértil, com enfoque nos NLs e nos LCs, em interseção com as perspectivas decoloniais na formação continuada de professores de LI. No entanto, ao definir o tema e formular um *corpus* para minha pesquisa de Doutorado confrontei-me com inquietações que me atravessaram e se irromperam durante os cursos de formação continuada dos quais eu participei ativamente, a partir do ano de 2016. Ao ingressar formalmente no Doutorado no ano de 2018, resolvi iniciar a minha pesquisa por um estudo de caso de cunho qualitativo, contando com a participação voluntária de 12 professores, que atuam nas 9 regionais de Belo Horizonte, partindo de uma abordagem crítico-reflexiva sobre os programas de formação continuada para professores de LI, que, ao firmarem suas parcerias principalmente com agências de fomento de repercussão internacional, como o ICBEU, o *British Council*, e a Embaixada Americana, tendem a reproduzir a colonialidade do poder e também do saber, perpassadas por ideologias dominantes.

Conforme o Objetivo Geral descrito no Capítulo 1 desta tese, na Seção 1.5, considero, ao final desta pesquisa, que o trabalho desenvolvido na investigação proposta no estudo de caso em questão, contribui de forma relevante para que aspectos dos NLs e dos LCs sejam considerados como práticas pedagógicas críticas e reflexivas, que associem o ensino de inglês à construção da cidadania e da justiça social. Como parte dos objetivos específicos listados também no Capítulo 1, acredito que esta pesquisa contribui assertivamente para uma reflexão crítica sobre a proposta de EC para professores de LI da PBH, no sentido apresentado de inserção de pressupostos dos NLs, dos LCs e dos Multiletramentos como parte integrante do currículo de LI da RMEBH, considerando aspectos da dimensão social e multimodal da língua. No que tange à problematização da influência das agências e fundações privadas na formação de professores da PBH, acredito que, ao apresentar um detalhamento específico de cada órgão internacional, e suas respectivas abrangências na PBH desde o início do extinto *Improve Your English*, em 2008, até as ações do atual “Falando com o Mundo”, a partir de 2020, aponte que a ideologia de um poder hegemônico determina não apenas uma política imperialista colonial, mas representa um projeto de poder constituído pela modernidade, que tem, na viabilização do ILF, a forma institucional e oficial de propagação desse poder. Finalmente, também apresentei a problematização que envolve uma menor participação da universidade pública nos programas de formação continuada da RMEBH, uma vez que o espaço público de

instituições públicas como a PBH tem sido ocupado prioritariamente por organismos internacionais, o que contribui para uma mercantilização da educação, conforme apontado por RAJAGAPOLAN (2013) e SIQUEIRA (2015).

No Capítulo 2 parto para as considerações metodológicas que embasaram essa pesquisa, situando-a como um estudo de caso de cunho qualitativo, de caráter interpretativo e subjetivo, que são frequentes, conforme apontam Ludke e André (1986), em pesquisas na área da Educação. O contexto da pesquisa abrangeu 12 professores das 9 regionais de Belo Horizonte, a saber, Centro-Sul, Centro-Oeste, Norte, Nordeste, Noroeste, Pampulha, Sudeste, Sul e Venda Nova. O projeto inicial de pesquisa previa a participação de 1 professor por regional de Belo Horizonte, com o objetivo de cobrir, pela amostragem dos dados gerados, as 9 regionais que compõem a RMEBH. No entanto, mais 3 professores colaboradores somaram-se a essa pesquisa, que contou então com 12 participantes no total, sendo que, durante o percurso, 1 professora desistiu após responder ao Questionário 3, o que também era previsto no TCLE. Os nomes apresentados na pesquisa foram escolhidos pelos próprios professores participantes, garantindo o sigilo e o anonimato na geração e análise dos dados gerados. Como instrumentos utilizados, foram aplicados principalmente questionários no formato *google forms*, entrevistas semiestruturadas com os coordenadores do programa (que não foram gravadas), respostas de entrevistas por *e-mail*, narrativas de áudio em formato de fluxo contínuo. Os questionários geraram gráficos, principalmente por meio das perguntas fechadas, assim como pelos relatos dos excertos, decorrentes das perguntas abertas. Os excertos que compuseram este estudo de caso foram selecionados em conformidade com os temas apontados nos Capítulos 3 e 4 desta tese, e foram em grande parte reproduzidos na íntegra, no sentido de oferecer aos leitores um relato completo da fala do professor participante, evitando ao máximo fragmentar a narrativa. As notas de campo também compuseram os instrumentos utilizados neste estudo de caso, e determinaram, em alguns momentos, redirecionamentos dos rumos da pesquisa, inclusão de novas fontes bibliográficas, tratativas por *e-mail*, e reflexões acerca da pesquisa. Apenas as principais notas de campo estão anexadas no Apêndice 14 desta tese. Como aporte metodológico utilizei a cristalização dos dados gerados, em consonância com os pressupostos apresentados por Richardson (1994), que, a partir da metáfora do cristal, com sua assimetria e múltiplas perspectivas, confronta dados sob diversos pontos de vista, e sofre intervenções do contexto interno e também externo aos seus campos de atuação (como as políticas públicas para os cursos de formação, a determinação ou não de uma carga horária fixa mínima para o ensino de LI, a suspensão das aulas presenciais, o estabelecimento do ERE, dentre tantos outros fatores que se circunscrevem às pesquisas em Educação, que são fluidas e,

a exemplo deste estudo de caso, utilizaram variados instrumentos, inclusive com relatos da própria pesquisadora *in loco* em alguns momentos, como no relato dos encontros de formação do *British Council*, no ano de 2017).

O Capítulo 3, conforme mencionei nas primeiras linhas da apresentação, representou um hiato nesta tese, no sentido de que foi incorporado com o advento da pandemia de COVID-19, que determinou a suspensão das aulas e cursos presenciais, e que repercutiu em redirecionamentos também nesta pesquisa. Os questionários 3 e 4 foram aplicados e geraram dados durante o período de pandemia, em que eu considerei relevante apresentar um levantamento das políticas públicas que se estabeleceram de forma emergencial para aquele momento, principalmente durante o ano de 2020, em que houve a suspensão das aulas presenciais, e a criação de um currículo mínimo essencial para direcionar as práticas pedagógicas que já vinham se consolidando desde a implantação do Projeto Appia na RMEBH, no ano de 2018. A discussão a respeito dos Percursos Curriculares, documento que foi produzido em parceria com a UFMG e contou com a participação de alguns professores da própria RMEBH e coordenadores pedagógicos da SMED, foi também crucial para uma reflexão sobre o papel do ensino de LI no currículo do EF, a possibilidade de inserção de uma língua adicional nas séries iniciais, a exemplo do município de Contagem, e o mais relevante para este estudo de caso, a percepção dos professores em relação aos atravessamentos que se irromperam durante e após a pandemia, principalmente no que concerne à dificuldade de acesso aos meios tecnológicos, e a desigualdade de recursos e investimentos na educação pública e privada.

O Capítulo 4, denominado “Decolonialidade e Poder”, abordou os principais pressupostos teóricos que embasaram esta tese, e que, segundo uma perspectiva decolonial, apresentou uma abordagem temática que dialoga como a internacionalização de Belo Horizonte, que representa um contexto local, mas que também reflete um projeto de colonialidade do poder, do saber e do ser, conforme os estudos de Quijano (2000, 2005), Mignolo (2000, 2008), Dussel (2006), Maldonado Torres (2008), dentre os principais teóricos citados na seção. Em seguida, apresento uma discussão sobre a escola como espaço de (de)formação, em que Saviani (2011) descreve a instabilidade que representa as políticas públicas que determinam as legislações para a educação brasileira, e também na sua discussão sobre formação docente, na crítica ao modelo de educação com foco nos conteúdos cognitivos, em contraposição ao pedagógico didático, que credita a prática docente como fator determinante para a formação de professores. Apresento também a discussão proposta por Zeichner (2014), a respeito da abrangência da Educação nos Estados Unidos, e de uma tendência, que se reflete em outras partes do mundo e também no Brasil, de terceirizar esse

setor, em parcerias com a iniciativa privada. Jorge (2020), apresenta uma reflexão contemporânea no pós-pandemia sobre a agência dos professores, que devem repensar os seus papéis e atuação para uma educação do século 21. Na seção seguinte, apresento a proposta dos NLs e dos LCs, em que eu situo as propostas de Moita Lopes (2020) e Pennycook (2001), (2020), além de hooks (1994), a respeito de uma linguística aplicada transgressiva e Indisciplinar, no sentido de não se submeter aos construtos rígidos de epistemologias definitivas e principalmente eurocentradas, estabelecendo interseções com a proposta de Kalantzis e Cope (2012) sobre os Multiletramentos, como possibilidades para o ensino de LI com foco na dimensão social e modal. Na sequência, abordo a discussão proposta por Nóvoa (1997) de uma legitimidade delegada e a ambiguidade que se reflete na profissão docente, que, na contramão de uma suposta valorização da carreira docente, reflete um controle autoritário sobre os professores, por meio de políticas públicas e regulatórias. A manutenção do *status quo* em seu controle pelo Estado é problematizada nos estudos de Foucault (1995), ao refletir sobre a constituição do sujeito e o poder, e a questão do Estado Moderno se constituir como espaço institucionalizado que se impõe sobre os indivíduos assujeitados. A reflexão de Sousa Santos (2007) a respeito das linhas abissais que dividem o mundo globalizado em Norte e Sul, sendo o Norte representado por nações que historicamente estabeleceram projetos coloniais que refletem ainda a colonialidade do poder eurocentrado e hegemônico são questões também discutidas. Na seção 4.7, problematizo a “falácia do falante nativo” e o “mito do inglês como língua internacional” na perspectiva de seus principais críticos, iniciando por Phillipson (2020), em suas considerações sobre o imperialismo linguístico que representa o inglês no mundo, Canagarajah (1999) e Pennycook (2001), repercutindo a falácia criada para a perpetuação do inglês como criação da modernidade e colonialidade, assim como Rajagopalan (2013), reiterando o papel do professor como agente de transformação social. Finalmente, apresento a última seção, em que situo a globalização como fenômeno não apenas econômico, mas também cultural e linguístico, que tem suas implicações em todos os setores da sociedade, segundo os pressupostos de Canagarajah (2005) e Kumaravadivelu (2012), (2020), que elevaram o inglês ao status de língua franca, mas que, em contrapartida, contribuem para uma mercantilização da educação, como apontadas por Rajagopalan (2013) e Siqueira (2015). Também discuto a translinguagem como uma proposta possível para o ensino de línguas, principalmente envolvendo a crítica de linguistas aplicados brasileiros, como Zolin-Vesz e Lima (2017) e Krause-Lemke (2010, 2020), que apontam que o Brasil sofreu um processo de apagamento de outras línguas e culturas que perpassaram o nosso território, principalmente nos esforços empreendidos nos processos de colonização, que tentaram estabelecer uma suposta

homogeneidade étnico-racial e cultural, silenciando as culturas e as línguas dos povos originários, também daqueles que habitam na fronteira, e que contribuem para os atravessamentos das linguagens que estão presentes em nossa nação.

Já caminhando para a nossa última parada nesta pesquisa, (mas que espero não ser a última), retomo as perguntas suscitadas no Capítulo 1 desta tese, na seção 1.6. Conforme mencionei também nesse capítulo introdutório, esta pesquisa não se compromete a apresentar resultados fixos e definitivos, mas, em relação às questões propostas no início do projeto de pesquisa, há apontamentos que podem ser estabelecidos, para futuras análises ou redirecionamentos. A respeito da primeira pergunta da pesquisa, sobre como contribuir para que pressupostos dos Letramentos Críticos e dos Multiletramentos sejam considerados partes estruturantes do currículo de LI, compreendo que esta tese, e tantas outras pesquisas que se desenvolvem nos últimos tempos na LAC se constituem como alternativas substanciais para o ensino de LI em uma perspectiva crítica. Na pergunta 2, apresentei um questionamento sobre as influências que agências de fomento internacionais exercem ideologicamente na formação dos professores de inglês da PBH. De acordo com os documentos oficiais que descrevem os cursos de EC da PBH, percebo que um pacto de internacionalização, em consonância com um projeto global de conhecimento, estão sendo cada vez mais consolidados na RMEBH. Nesse sentido, os professores também são diretamente influenciados pela ideologia dominante de que a internacionalização se consolida com a mobilidade para o exterior. Entretanto, Jorge (2018) aponta que a IeC constitui um processo autêntico de internacionalização, e que ela pode acontecer a partir da confluência de saberes locais e globais. Dessa forma, compartilho da visão da linguista aplicada para defender que a mobilidade para o exterior não deve ser a principal política de internacionalização da PBH, e que as epistemologias do Sul, com as quais eu compactuo, também contribuem para a formação crítica do professor do século 21. Em relação à última pergunta suscitada na tese, sobre as possíveis limitações, potencialidades e responsabilidades da universidade pública nos cursos de formação continuada, reitero que o papel da universidade pública deve ser o de protagonista, e não o de coadjuvante de políticas públicas que contribuem para a perpetuação da colonialidade do poder, do saber e do ser. A universidade pública conduz pesquisas, e por conseguinte, contribui para que a propagação do saber em suas diversas manifestações. Não defendo, oportunamente, o saber institucionalizado apenas pela universidade, mas entendo que é papel de uma IES ser a principal responsável pela formação inicial e continuada de professores, também de LI.

Entretanto, como reconstruir um modelo de educação que dialoga ao mesmo tempo com um mundo globalizado, pandêmico, mas que reflete a ancestralidade e a valorização de

saberes locais que foram silenciados e amordaçados pela colonialidade do poder? No caso de professores de língua inglesa no Brasil, como ensinar essa língua e ao mesmo tempo desvencilhar o apelo mercantilista que o ILF tem propagado, subserviente a uma lógica de mercado e do inglês como *commodity*?

Na trajetória empreendida por minha pesquisa continuo a elaborar mais perguntas do que respostas, mas acredito que a reflexão crítica colabora para romper com as bases da teoria política patriarcal eurocêntrica que constitui a premissa do pensamento moderno no mundo ocidental. O que eu apreendo ao longo dessa experiência e vivência acadêmica é que somos não apenas formados, mas também “formatados” em um modelo euro-centrado de educação, e que, como professores de LI, devemos buscar alternativas críticas para superá-lo, o que pode ser o primeiro passo na busca por uma emancipação epistemológica.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Conversas com Quem Gosta de Ensinar**. 7ª ed. São Paulo, Cortês, 1984.

ARROYO, Miguel G. *Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores*. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 143-162, 1999.

BALLESTRIN, Luciana. *América Latina e o giro decolonial*. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, 2013, p. 89-117.

BAUER, Martin W; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. **“Café com o mundo: Várias visões: um só mundo”**. 30 de setembro de 2010. Disponível em: https://issuu.com/geel/docs/relatorio_5_café_com_o_mundo. Acesso em: 25 jan. 2022.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. **Diário Oficial do Município**. Belo Horizonte: Prefeitura Municipal, 17 mar. 2011. Disponível em: <https://issuu.com/prefeituradebh/docs/dom_20110317/6>. Acesso em: 25 jan. 2022.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. **Decreto nº 15.993**, de 15 de abril de 2015a. Dispõe sobre o Programa *Improve Your English* e dá outras providências. Diário Oficial do Município, 15 de abril de 2015. p. 5.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. **Convênio de Cooperação que entre si celebram o Município de Belo Horizonte e a Associação Conselho Britânico**. 23 jun. 2016a. Disponível em: <<https://prefeitura.pbh.gov.br/sites/default/files/estrutura-de-governo/desenvolvimento/British%20Council%20-%20Conv%C3%AAnio%20-%2001.046.771.16.47.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2022.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. **Professores municipais são graduados em programa de Inglês**. 03 ago. 2017a. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/noticias/professores-municipais-sao-graduados-em-programa-de-ingles-0>. Acesso em: 11 jun. 2018.

BELO HORIZONTE. Câmara Municipal de Belo Horizonte. **Projeto de Lei no 274/17**. *Institui, no âmbito do sistema municipal de ensino do município de Belo Horizonte, o "Programa Escola Sem Partido"*. Publicado em 20 de junho de 2017b. Belo Horizonte: Câmara Municipal de Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <<https://www.cmbh.mg.gov.br/atividade-legislativa/pesquisar-proposicoes/projeto-de-lei/274/2017>>. Acesso em: 31 jan. 2022.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. **Programa da PBH investe na melhoria do inglês dos alunos da rede municipal**. Belo Horizonte: Prefeitura Municipal, 08 out. 2018a. Disponível em: <<https://prefeitura.pbh.gov.br/noticias/programa-da-pbh-investe-na-melhoria-do-ingles-dos-alunos-da-rede-municipal>>. Acesso em: 11 jun. 2019.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. **Núcleo de Línguas**. 06 ago. 2018b. Disponível em: <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1190657>. Acesso em: 21 jan. 2022.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal **Professores municipais participam de intercâmbio nos Estados Unidos**. Belo Horizonte: Prefeitura Municipal, 12 jun. 2019a. Disponível em: < <https://prefeitura.pbh.gov.br/noticias/professores-municipais-participam-de-intercambio-nos-estados-unidos>>. Acesso em: 18 jun. 2019.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. **CLIC: Centro de Línguas, Linguagem, Inovação e Criatividade**. Belo Horizonte: Prefeitura Municipal, 29 nov. 2019b. Disponível em: < <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/clic>>. Acesso em: 20 jan. 2022.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. **Convênio de Cooperação que entre si celebram o município de Belo Horizonte e a Cultura Inglesa MG LTDA. para ações voltadas para o programa *Improve Your English***. 28 ago. 2019c. Disponível em: <<https://prefeitura.pbh.gov.br/transparencia/convenios/termos-de-convenios/desenvolvimento-economico-anteriores>>. Acesso em: 24 jan. 2022.

BELO HORIZONTE. **Decreto nº 17.264**, de 24 de janeiro de 2020a. Dispõe sobre o Programa Falando com o Mundo e dá outras providências. Diário Oficial do Município, Belo Horizonte, 25 de janeiro de 2020. p. 2.

BELO HORIZONTE. **Decreto nº 17.298**, de 17 de março de 2020b. Dispõe sobre medidas temporárias de prevenção ao contágio e de enfrentamento e contingenciamento, no âmbito do Poder Executivo, da epidemia de doença infecciosa viral respiratória causada pelo agente Coronavírus – COVID-19. Disponível em: < <https://www.cmbh.mg.gov.br/atividade-legislativa/pesquisar-legislacao/decreto/17298/2020>>. Acesso em: 18 jan. 2022.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. “A Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte”. 20 jul. 2020c. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/rede-municipal-de-educacao-de-belo-horizonte>. Acesso em: 16 jun. 2020.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. **Prefeitura de Belo Horizonte cria comitê para enfrentar epidemia da Covid-19**. 17 mar. 2020d. Disponível em: < <https://prefeitura.pbh.gov.br/noticias/prefeitura-de-belo-horizonte-cria-comite-para-enfrentar-epidemia-da-covid-19>>. Acesso em: 09 jan. 2022.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. **Appia: um olhar para a infância**. 07 jul. 2020e. Disponível em: < <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/appia-um-olhar-para-infancia>>. Acesso em: 28 dez. 2021.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. **Falando com o mundo**. 28 jun. 2021a. Disponível em < <https://prefeitura.pbh.gov.br/desenvolvimento/falando-com-mundo>>. Acesso em: 15 ago. 2021.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. **APPIA: Horizontes da Adolescência**. 22 set. 2021b. Disponível em <<https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/appia-horizontes-da-adolescencia>>. Acesso em: 04 out. 2021.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. **Prefeitura de Belo Horizonte amplia vacinação contra a Covid-19**. 31 mai. 2021c. Disponível em: <<https://prefeitura.pbh.gov.br/noticias/prefeitura-de-belo-horizonte-amplia-vacinacao-contracovid-19>>. Acesso em: 10 ago. 2021.

BHABHA, Homi. **The Location of Culture**. New York: Routledge, 1994.

BOGDAN, Robert. C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Qualitative research for education: an introduction to theory and methods**. 5 ed. Boston: Allyn & Bacon, 2007.

BLOMMAERT, Jan. *Language ideological debates: introduction and postscript*. In: **Language, Power and Social Process**. Ed. Jan Blommaert. Berlin; New York: Mouton de Gruyter, 1999.

BOLSONARO reafirma ataque aos professores em seu discurso de posse”. **Esquerda Diário**. 1º de janeiro de 2019. Disponível em: <<https://www.esquerdadiario.com.br/Bolsonaro-reafirma-ataque-aos-professores-em-seu-discurso-de-posse>>. Acesso em: 05 fev. 2022.

BOLSONARO critica liberação de vacinas para crianças: qual interesse das pessoas taradas por vacina? **O Globo** (online). 06 jan. 2022. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/saude/bolsonaro-critica-liberacao-de-vacinas-para-criancas-qual-interesse-das-pessoas-taradas-por-vacina-1-25343618>>. Acesso em: 06 fev. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o terceiro e quarto ciclos (da 5ª à 8ª série) do ensino fundamental**: LE. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. *Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências*. Brasília, 2003. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 30 jan. 2022.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. **Conselho Nacional de Saúde**. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. *Aprova normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos*. Brasília: Diário Oficial da União, 24 de maio de 2016, seção 1, páginas 44-46.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-

[anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>](#). Acesso em: 18 jan. 2022.

BRASIL de fato. (Online). “Após retomada de aulas em BH, 40 trabalhadores foram infectados e duas faleceram Professoras da rede municipal completam quase um mês de greve sanitária. **Sind-REDE** reivindica vacinação”. 21 mai. 2021. Disponível em: <https://www.brasildefatomg.com.br/2021/05/21/apos-retomada-de-aulas-em-bh-40-trabalhadores-foram-infectados-e-duas-faleceram>>. Acesso em: 10 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb#:~:text=Ideb%20%C3%A9%20o%20%C3%8Dndice%20de,para%20a%20melhoria%20do%20ensino>>. Acesso em: 06 fev. 2022.

BRASIL. **Biblioteca Presidência da República**. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes>>. Acesso em: 12 fev. 2022.

BRITISH COUNCIL. Brasil. **Conheça os cursos online do British Council**. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/aprenda-ingles/cursos-online>>. Acesso em: 20 jan. 2022.

CAMARGO, Miguel Menechini. *Desenvolvimento histórico do voluntariado nos Estados Unidos - da guerra civil ao sucesso presidencial*. 2017. TCC. (Trabalho de conclusão, como requisito parcial, para a obtenção do título de Mestre em Gestão e Políticas Públicas, da Escola de Administração de Empresas de São Paulo – EAESP, Fundação Getúlio Vargas)- **Fundação Getúlio Vargas**, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/19025>>. Acesso em: 22 jan. 2022.

CANAGARAJAH, A. Suresh. *Interrogating the “native speaker fallacy: Non-linguistic roots, non-pedagogical results*. In: BRAINE, George (ed). **Non-native educators in English language teaching**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1999. p. 77-92.

CANAGARAJAH, A. Suresh. **Reclaiming the local in language policy and practice**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2005.

CHOULIARAKI, L; FAIRCLOUGH, Norman. **Discourse in Late Modernity**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

CIUDADES Educadoras. **Belo Horizonte: O programa *Improve Your English* impulsiona ensino de inglês nas escolas municipais**. 20 fev. 2018. Disponível em: <https://www.ciudadeseducadorasla.org/ciudades/es/belo-horizonte-o-programa-%E2%80%9Cimprove-your-english%E2%80%9D-impulsiona-ensino-de-ingles-nas-escolas-municipais>>. Acesso em: 19 jan. 2022.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DE MUNICÍPIOS. **Prejuízos causados pelas chuvas no Brasil entre 2017 e 2022 ultrapassam R\$ 55,5 bilhões, revela CNM (Confederação Nacional de Municípios)**. 20 de janeiro de 2022. Disponível em http://www.desastres.cnm.org.br/noticias/ler_noticia/63602>. Acesso em: 22 jan. 2022.

CONFIRMAÇÃO do primeiro caso de Coronavírus (Covid-19) em Minas Gerais. 8 mar. 2020. Disponível em: <https://www.saude.mg.gov.br/component/gmg/story/12233->

[confirmacao-do-primeiro-caso-de-coronavirus-covid-19-em-minas-gerais>](#). Acesso em: 28 abr. 2021.

CONTAGEM. Prefeitura Municipal. **Inglês para todos os estudantes do ensino fundamental**. 20 de março de 2018. Disponível em: <<http://www.contagem.mg.gov.br/estudacontagem/ingles-para-todos-os-estudantes-do-ensino-fundamental/>>. Acesso em: 30 jan. 2022.

CORONAVÍRUS: Belo Horizonte tem o primeiro caso confirmado. Ao todo, já são seis casos confirmados em Minas Gerais pela Secretaria de Estado de Saúde. 16 mar. 2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2020/03/16/coronavirus-belo-horizonte-tem-o-primeiro-caso-confirmado.ghtml>>. Acesso em: 28 abr. 2021.

COSTA LEITE. Patrícia Mara de Carvalho. *Nossa! Nunca imaginei preparar uma aula desse jeito: os letramentos críticos na formação inicial de professores de língua inglesa*. 2015. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada)-Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/LETR-AU2NKP/1/vers_o_final_tese_patricia_costa_leite.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2022.

CUNHA, Lidenora de Araújo. *A pesquisa Narrativa no Contexto da Formação Docente*. In: VI Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI, 2010, Teresina. VI Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI- **O Pensamento Pedagógico na Contemporaneidade**, 2010. p. 1-12.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. S. Introdução: A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: Teorias e Abordagens**. 2.ed. São Paulo: Artmed, 2006.p. 15-41.

DORNYEI, Zóltan. **Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative and Mixed Methodologies**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

DU BOIS, W.E.B. **The Souls of Black Folk**. New York: Dover Publications, 1994.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (org). CLACSO, Buenos Aires: 2005. p. 55-70.

DUTRA, Deise Prina. *On Fruitful Partnerships: How Collaborative Critical Reflection Can Lead to Changes*. In: CELANI, Maria Antonieta Alba (Org.) **Tendências e Desafios na Formação de Professores de Línguas no Século XXI**. Campinas: Pontes, 2016, p. 93-102.

ENEM 2021: **35 funcionários do Inep pedem demissão a poucos dias da prova**. 08 nov. 2021. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/11/08/enem-2021-coordenadores-do-inep-pedem-demissao-a-poucos-dias-da-prova.ghtml>>. Acesso em: 06 fev. 2022.

ENTREVISTA da presidente do Comitê Brasileiro do Ano Internacional do Voluntário, Milú Villela, em 25 de novembro de 2002 ao portal “**Estadão Online**”. Disponível em: <<https://politica.estadao.com.br/noticias/geral,milu-villela-fala-sobre-voluntariado-na-onu,20021125p54300>>. Acesso em: 22 jan. 2022.

ENTREVISTA concedida pela Coordenadora do “Falando com o Mundo” à pesquisadora em 03 de setembro de 2018. (*e-mail*).

EVARISTO, Conceição. **Ponciá Vicêncio**. Belo Horizonte: Mazza, 2003.

FAIRCLOUGH, Norman. **Language and Power**. London: Longman, 1996.

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. Trad. José Massamo. Lisboa: Ulmeiro, 1975, 1976.

FANON, Frantz. **Black skin, white masks**, transl. C. Markmann. London: Pluto Press, 1986.

FERRARI, José Lazarino. **Trabalho Voluntário: Isonomia ou Economia?** 2003.

Dissertação. (Dissertação apresentada à Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas para obtenção do título de Mestre)-Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2003. Disponível em:

<<https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/3953>>. Acesso em: 22 jan. 2022.

FERREIRA, Kelly Cristina Torres de Barros. *Self-Development and Maturity: The Psychological Journey of Three Black Women Characters in A Raisin in the Sun*. **Revista Em Tese**. Constância Lima Duarte, Marcos Antônio Alexandre, Marli de Oliveira Fantini Scarpelli (eds). Belo Horizonte: Pós-Lit, FALE, UFMG, 2005. ISSN 1415-594X. Ano 9, Vol. p. 153-161. Disponível em:

<<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/emtese/article/view/3657/3625>>. Acesso em: 26 jan. 2022.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FULLAN, Michael. *Turning systemic thinking on its head*. **Phi Delta Kappan**, v. 77, n. 6, p. 420-423, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GRAY, John; BLOCK, David. *The Marketisation of Language Teaching Education and Neoliberalism*. In: **Neoliberalism and Applied Linguistics**. Missouri, St Louis: Routledge, 2012. p. 114-143. ISBN 9780203128121.

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

GRUPO LATINO AMERICANO DE ESTUDOS SUBALTERNOS. “**Manifesto inaugural**”. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago & MENDIETA, Eduardo (orgs). Disponível em:

<<http://blog.pucp.edu.pe/blog/latravesiadelfantasma/2009/02/08/manifiesto-inaugural-grupo-latinoamericano-de-estudios-subalternos/#:~:text=Grupo%20Latinoamericano%20de%20Estudios%20Subalternos,-8%20febrero%2C%202009&text=El%20trabajo%20del%20Grupo%20de,del%20subalterno%20en%20Am%C3%A9rica%20Latina.>>. Acesso em: 02 fev. 2022.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In. SILVA, Tomaz. Tadeu. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2008. cap.3, p.103-133.

HALL, Stuart. **Cultura e Representação**. Trad. Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: PUC Rio, 2016.

HANSBERRY, Lorraine. **A Raisin in the Sun**. New York: Random House, 1961.

hooks, bell. **Teaching to transgress**: education as the practice of freedom. New York: Routledge, 1994.

ICBEU. (ONLINE, 2022). **Depoimentos**. Disponível em: <<http://icbeu.com.br/novosite/depoimentos/>>. Acesso em: 24 de janeiro de 2022.

ICHIO, Atsuko. *Cultural diplomacy in the contemporary United Kingdom: the case of the British Council*. In: **Cultural Diplomacy and Cultural Imperialism: European perspective(s)**. Frankfurt: Peter Lang, 2012.

INSTITUTO Butantan. **Quanto tempo demora para adquirir imunidade após tomar a vacina contra a Covid-19?** 03 fev. 2021. Disponível em: <<https://butantan.gov.br/noticias/quanto-tempo-demora-para-adquirir-imunidade-apos-tomar-a-vacina-contr-a-covid-19>>. Acesso em: 10 ago. 2021.

JORGE, Miriam Lúcia dos Santos. *O Diálogo Colaborativo na Formação de Professores de Inglês*. Tese (Doutorado em linguística aplicada ao ensino de línguas estrangeiras). UFMG. Belo Horizonte, 2005.

JORGE, Miriam Lúcia dos Santos. *Autonomia, colaboração e reflexão: o diálogo promovendo a emancipação de professores*. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, v. 15, p. 1-7, 2006.

JORGE, Miriam. *Critical literacy, foreign language teaching and the education about race relations in Brazil*. **Southeastern Council on Latin American Studies and Wiley Periodicals**, Inc, 2012.

JORGE, Miriam. *Internacionalização em casa e educação para a cidadania global: primeiras aproximações*. In: **Internacionalização do Ensino Superior: concepções e experiências**. Rachel de Sousa Vianna e Delzi Alves Laranjeira (Orgs). Belo Horizonte: EdUEMG, 2018.

JORGE, Miriam. **Teacher education for the twenty-first century (and a post-pandemic world)**. *Rev. Bras. Linguíst. Apl.*, v. 20, n. 2, p. 247-250, 2020.

JUCÁ, Leina. *Responsabilidades Sociais da Linguística Aplicada na Formação de Professores de Língua Inglesa no Contexto Brasileiro: Traçando Novos Rumos*. In: JORDÃO, Clarissa Mendes. **Linguística Aplicada no Brasil: Rumos e Passagens**. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 233-262.

JOVCHELOVICH, Sandra; BAUER, Martin W. *Entrevista Narrativa*. In: BAUER, Martin W. e GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com Texto Imagem e Som: Um Manual Prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. **Literacies**. Australia: Cambridge University Press, 2012.

KRAUSE-LEMKE, Cibele. **Translinguagem: uma abordagem dos estudos em contexto estrangeiro e brasileiro**. *Trab. Ling. Aplic. Campinas*: 2020. p. 2071-2101.

KUMARAVADIVELU, B. (Re)visioning language teacher education. In: KUMARAVADIVELU, B. **Language teacher education for a global society: a modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing, and seeing**. New York, London: Routledge, 2012. p. 1-19.

LEFFA, Vilson J. **Ensino de línguas: passado, presente e futuro**. *Revista de Estudos da Linguagem*, v. 20, n. 2, p. 389-411, 2012.

LIN, Angel; WANG, Wendy; AKAMATSU, Nobuhiko. *International TESOL Professionals and Teaching English for Globalized Communication (TEGCOM)*. In: CANAGARAJAH, A. Suresh. **Reclaiming the local in language policy and practice**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2005.

LINS, Ivan; MARTINS, Vitor. **No novo tempo**. Rio de Janeiro: EMI-Oden, 1980. Disponível em: <<https://youtu.be/auVytLbKXdU>>. Acesso em: 16 jan. 2022.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Thinking through the Decolonial Turn: Post-continental Interventions in Theory, Philosophy, and Critique—An Introduction**. *Transmodernity: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World*, 2011.

MATTOS, Andréa Machado de Almeida. Estudo com diários. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 8, n. 1, p. 147-158, 1999.

MATTOS, Andréa Machado de Almeida. **Ensino de inglês como língua estrangeira na escola pública: letramentos, globalização e cidadania**. Jundiaí: Paco, 2015.

MATTOS, Andréa Machado de Almeida. O rinoceronte e o mundo: uma perspectiva sobre a educação linguística crítica. In: **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês**. Rosane Rocha Pessoa, Viviane Pires Viana Silvestre, Walkyria Monte-Mór (orgs) - 1. ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2018.

MATTOS, Andréa Machado de Almeida; JUCÁ, Leina; JORGE, Míriam Lúcia dos Santos. **Pensares em Revista**, São Gonçalo-RJ, n. 15, p. 64-91, 2019 DOI: 10.12957/pr.2019.38666.

McCLURE, Robin. **Common data collection strategies effective in Qualitative studies using action research in Technical/operational training programs**. *The Learning Corner*, Sept. 2002. Disponível em:

<https://www.academia.edu/718757/Common_data_collection_strategies_effective_in_qualitative_studies_using_action_research_in_technical_operational_training_programs>. Acesso em: 31 dez. 2021.

MEGACIDADE (online). **Volta às aulas em BH desafia pais e alunos, que não têm sequer Internet**. 03 fev. 2021. Disponível em: <<https://www.megacidade.com/noticia/31746/volta-as-aulas-online-em-bh-desafia-pais-e-alunos-que-nao-tem-sequer-internet>>. Acesso em: 10 jan. 2022.

MIGNOLO, Walter D. **Local histories / global designs: coloniality, subaltern knowledges, and border thinking**. Princeton, NJ: Princetown University Press, 2000.

MIGNOLO, Walter. D. **Histórias locais / projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Trad. Solange Ribeiro de Oliveira. – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Trad. Ângela Lopes Norte. **Caderno de Letras da UFF, Dossiê Literatura, língua e identidade**, [Niterói], n. 34, p. 287-324, 2008.

MIGNOLO, Walter D; WALSH, Catherine. **On Decoloniality**. Concepts, Analytics, Praxis. Durham e London: Duke University Press, 2018.

MINAS GERAIS. **Currículo Referência de Minas Gerais**: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. 2019. Disponível em: <<https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/>>. Acesso em: 12 out. 2021.

MOITA LOPES, Luís Paulo. (org) 2020. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial. ISBN 85-88456-49-4. 279p.

MONTE-MÓR, Walkyria. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. **Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas**. Campinas: Pontes, 2013. p. 31-50.

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

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio (coord). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p.15-33.

ORGANIZAÇÃO PAN AMERICANA DA SAÚDE – OPAS. **O novo coronavírus (nCoV) é uma nova cepa de coronavírus que havia sido previamente identificada em humanos**. In: OPAS Brasil. Brasília. Disponível em: <<https://www.paho.org/pt/topicos/coronavirus>>. Acesso em: 09 ago. 2021.

PENNYCOOK, A. **Critical Applied Linguistics**– a Critical introduction. New Jersey, London: LEA, 2001. 199 p.

PENNYCOOK, Alastair. *The myth of English as an International Language*. In: MAKONI, Sinfree; PENNYCOOK, Alastair. (eds). **Disinventing and reconstituting languages**. Bristol: Multilingual Matters LTD, v. 62, 2007a. p. 90-115.

PENNYCOOK, Alastair. **Global Englishes and Transcultural Flows**. Routledge, London and New York, 2007b.

PENNYCOOK, Alastair. *Uma linguística aplicada transgressiva*. In: MOITA LOPES, Luís Paulo. (org) 2020. **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial. p. 67-84.

PHILLIPSON, Robert. **Linguistic Imperialism**. Oxford, England: Oxford University Press, 1992.

PHILLIPSON, Robert. Linguistic Imperialism. In: **The Concise Encyclopedia of Applied Linguistics**. Ed. Carol A. Chapelle. John Wiley & Sons, Inc, 2020.

PROGRAMA premia escolas públicas de MG com melhor desempenho na educação básica. Estado de Minas (Online). 06 ago. 2020. Disponível em: <https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2020/08/06/interna_gerais,1173785/programa-premia-escolas-publicas-de-mg-melhor-desempenho-na-educacao.shtml>. Acesso em: 06 fev. 2022.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, Aníbal. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Política linguística: do que se trata, afinal? In: **Política e políticas linguísticas**. Christine Nicolaides, Kleber Aparecido da Silva, Rogério Tilio, Claudia Hilsdorf Rocha (Orgs). Campinas: Pontes, 2013.

RAMPTON, Ben. **Politics and Change in Research in Applied Linguistics**. Oxford: Applied Linguistics, v. 16, 1995, p. 233-256. <<https://doi.org/10.1093/applin/16.2.233>>

REES, Dilys Karen. Considerações sobre a pesquisa qualitativa. **Signótica**, v. 20, n. 2, p. 253-274, 2008.

RICHARDSON, Laurel. *Writing: A method of inquiry*. In N. K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), **Handbook of Qualitative Research** Sage Publications, 1994. p. 516–529.

RICHARDSON, Laurel. *Writing Sociology*. **Sage Publications**, v.2, n. 3, 2002. p. 414-422.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. *Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas*. *Póiesis Pedagógica*, v. 9. N.1 jan/jun.2011; pp.07-19.

SECRETARIA Municipal de Educação. **Desafios da formação: Proposições Curriculares: Ensino Fundamental, Língua Inglesa**. Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <<https://prefeitura.pbh.gov.br/sites/default/files/estrutura-de->

<governo/educacao/2021/proposicoes-curriculares-ensino-fundamental-lingua-inglesa.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2022.

SECRETARIA Municipal de Educação. **Portaria N° 317/2014.** *Dispõe sobre a organização para o Ensino Fundamental Regular, para a modalidade Educação de Jovens e Adultos - EJA, para o Programa de Correção de Fluxo Escolar - Entrelaçando e sobre os registros de avaliação na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte- RME/BH, a partir do ano 2015.* Disponível em:

<<http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1132777>>. Acesso em: 30 jan. 2022.

SECRETARIA Municipal de Educação. **Portaria N° 021/2018.** *Dispõe sobre a criação do Núcleo de Línguas Estrangeiras, na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH), a partir do ano de 2018.* Diário Oficial do Município. Belo Horizonte: 20 de fevereiro de 2018. Disponível em:

<<http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1190657>>. Acesso em: 21 jan. 2022.

SECRETARIA Municipal de Educação. **Portaria N° 110/2020, de 16 de junho de 2020a.** *Dispõe sobre a convocação de Professores para a Educação Infantil, de Professores Municipais e de Pedagogos da Rede Municipal de Educação para o exercício de suas atribuições nos termos da Portaria SMPOG n° 014/2020.* Diário Oficial do Município. Belo Horizonte: 16 de junho de 2020a. Disponível em:

<<http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1229816>>. Acesso em: 09 ago. 2021.

SECRETARIA Municipal de Educação. **Portaria N° 138/2020, de 09 de setembro de 2020b.** *Estabelece o Regime Especial de Atividades Escolares destinadas ao cumprimento do Calendário Escolar de 2020 por estudantes matriculados em turmas de terminalidade do ensino fundamental e naquelas em que a continuidade dos estudos está condicionada à transferência para outras instituições de ensino.* Diário Oficial do Município. Belo Horizonte: 09 de setembro de 2020b. Disponível em <<https://dom-web.pbh.gov.br/visualizacao/edicao/2848>>. Acesso em: 18 jan. 2022.

SECRETARIA Municipal de Educação de Belo Horizonte. **Percursos Curriculares e Trilhas de Aprendizagens para a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte em tempos de pandemia**". Belo Horizonte: SMED, 2020c. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/sites/default/files/estrutura-de-governo/educacao/2021/percursos_curriculares_26novembro_versaopreliminar_para_escolas.pdf>. Acesso em: 12 out. 2021.

SECRETARIA Municipal de Educação. **Portaria SMED N° 072/2021, publicada em 23 de abril de 2021a.** *Dispõe sobre a convocação dos Professores para a Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte para o exercício de suas atribuições em regime especial de trabalho presencial e dá outras providências.* Diário Oficial do Município. Belo Horizonte: 23 de abril, 2021a. Disponível em:

<<http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1243351>>. Acesso em: 09 jan. 2022.

SECRETARIA Municipal de Educação. **Portaria SMED N° 143/2021**. *Convoca os Professores Municipais das turmas de 6° ao 9° do ensino da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte a exercer suas atribuições em regime especial de trabalho e dá outras providências*. Diário Oficial do Município. Belo Horizonte: 30 de julho de 2021b. Disponível em: <<http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1248319>>. Acesso em: 23 set. 2021.

SECRETARIA Municipal de Saúde. **Portaria SMSA/SUS-BH N° 179/2021, de 22 de abril de 2021a**. *Dispõe sobre protocolos específicos de vigilância em saúde para atividades presenciais em creches, escolas de ensino infantil, fundamental e médio desde que autorizadas a funcionar nos termos do Decreto n° 17.361, de 22 de maio de 2020*. Diário Oficial do Município. Belo Horizonte: 22 de abril 2021a. Disponível em: <<http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1243464>>. Acesso em: 03 out. 2021.

SECRETARIA Municipal de Saúde. **Portaria SMSA/SUS-BH N° 0374/2021, de 21 de agosto de 2021b**. *Altera a Portaria SMSA/SUS-BH n° 179/2021, que dispõe sobre protocolos específicos de vigilância em saúde para atividades presenciais em creches, escolas de ensino infantil, fundamental e médio desde que autorizadas a funcionar nos termos do Decreto n° 17.361, de 22 de maio de 2020*. Diário Oficial do Município. Belo Horizonte: 21 ago. 2021b. Disponível em: <<https://dom-web.pbh.gov.br/visualizacao/ato/1245>>. Acesso em: 03 out. 2021.

SEIXAS, Raul. **O dia em que a terra parou**. Rio de Janeiro: Warner Music Brasil, 1977. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=H8zbYY41Vus&ab_channel=WarnerMusicBrasil> Acesso em: 16 jan. 2022.

SELLI, Lucilda.; GARRAFA, Volnei. **Solidariedade crítica e voluntariado orgânico: outra possibilidade de intervenção societária**. História, Ciências, Saúde – Manguinhos, v. 13, n. 2, p. 239-51, abr.-jun. 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/hcsm/a/Tt54thy6dJNJT4Jp6x9rJ6s/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2022.

SETTLAGE, John; (et al). Perhaps triangulation isn't enough: a call for crystallization as a methodological referent in NOS research. **TERC Documents, University of Connecticut**, p. 1-17, 2005.

SINDICATO denuncia 40 casos de COVID em profissionais da educação de BH. *Sindrede-BH ainda apura número de casos de crianças contaminadas após a volta às aulas*". **Estado de Minas Online**. 21 mai. 2021. Disponível em: <https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2021/05/21/interna_gerais,1269030/sindicato-denuncia-40-casos-de-covid-em-profissionais-da-educacao-de-bh.shtml>. Acesso em: 10 ago. 2021.

SIND-REDE-BH. **Deliberações da Assembleia Geral dos Trabalhadores em Educação Concursados**. 02 ago. 2021a. Disponível em <<https://sindrede.org.br/deliberacoes-da-assembleia-geral-dos-trabalhadores-em-educacao-concursados-do-dia-02-08-21/>>. Acesso em: 03 out. 2021.

SIND-REDE-BH. **Pressão da greve sanitária faz PBH ampliar vacinação incluindo os**

Trabalhadores da Educação Infantil. PBH amplia vacinação para todos os Trabalhadores da Educação Infantil, concursados e Terceirizados. 25 mai. 2021b.

Disponível em: <<https://sindrede.org.br/pressao-da-greve-sanitaria-faz-pbh-ampliar-vacinacao-incluindo-os-trabalhadores-da-educacao-infantil/#>>. Acesso em: 10 ago. 2021.

SIND-REDE-BH. **Apoie o financiamento coletivo da greve sanitária. Kalil cortou um quarto do salário dos trabalhadores que lutavam por vacina. Eles precisam de solidariedade.** 31 mai. 2021c. Disponível em: <<https://sindrede.org.br/financiamento-coletivo-da-greve-sanitaria/>>. Acesso em: 03 out. 2021.

SIQUEIRA, Domingos Sávio Pimentel. *Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica.* 2008. 358f. Tese (Doutorado)-Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

SIQUEIRA, Domingos Sávio Pimentel. *Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica.* Salvador: **Estudos Linguísticos e Literários**, n. 52, 2015. p. 231-256.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In: Novos Estudos, CEBRAP* n. 79, p. 71-94, 2007.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Construindo as Espistemologias do Sul:** Antologia Essencial. Volume I: Para um pensamento alternativo de alternativas / Boaventura de Sousa Santos; compilado por Maria Paula Meneses... [et al.]. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018. V. 1, 688 p.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Trad. Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

STREET, Brian V. **Literary in Theory and Practice.** New York: Cambridge University Press, 1984. 241p.

TELMO, Adams. WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir.** Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 10, n. 2, p. 585-590, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://revistas2.uepg.br/ojs_new/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 21 out. 2021.

“TRANSMISSÃO da Covid-19 e ocupação de enfermarias têm alta em BH”. 26 abr. 2021.

Portal Uai Online. Disponível em:

<https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2021/04/26/interna_gerais,1260648/transmissao-da-covid-19-e-ocupacao-de-enfermarias-tem-alta-em-bh.shtml>. Acesso em: 23 set. 2021.

TSE apresenta ao Supremo notícia-crime contra Bolsonaro por vazamento de inquérito sigiloso. **Portal G1.** 09 ago. 2021. Disponível em:

<<https://g1.globo.com/politica/noticia/2021/08/09/tse-apresenta-ao-supremo-noticia-crime-contra-bolsonaro-por-vazamento-de-inquerito-sigiloso.ghtml>>. Acesso em: 03 jan. 2022.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZACHARIAS, Nugrahenny T. **Qualitative Research Methods for Second Language Education: A Coursebook**. Cambridge Scholars, 2012.

ZEICHNER, Ken. *The struggle for the soul of teaching and teacher education in the USA*. **Journal of Education for Teaching**, v. 40, n. 5, p. 551-558, 2014. DOI: 10.1080/02607476.2014.956544.

ZOLIN-VESZ, Fernando; LIMA, Lucilena Mendonça de. *Ensino crítico de espanhol e pedagogia translíngue: aproximações*. In: **Perspectivas Críticas no Ensino de Línguas**. Dánie Marcelo de Jesus, Fernando Zolin-Wesz, Divanize Carbonieri (orgs). Campinas: Pontes, 2017.

WALKER, Alice. **The Color Purple**. Toronto: Pocket Books, 1982.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

QUESTIONÁRIO 1 – Perfil do professor participante

27/05/2020

1) Há quanto tempo você é professor de inglês na educação básica?

Anne: 20 anos	Luís: 19 anos	Marcos: 5 anos
Rafaela: 25 anos	Beatriz: 10 anos	Letícia: 12 anos
Júlia: 28 anos	Maria: 15 anos	Floyd: 21 anos
Sarah: 26 anos	Stella: 36 anos	Natália: 6 anos

2) Há quanto tempo é professor de inglês na Prefeitura Municipal de Belo Horizonte?

Anne: 11 anos	Luís: 19 anos	Marcos: 5 anos
Rafaela: 20 anos	Beatriz: 5 anos	Letícia: 12 anos
Julia: 25 anos	Maria: 14 anos	Floyd: 21 anos
Sarah: 19 anos	Stella: 29 anos	Natália: 6 anos

3) O que significa para você ser professor de inglês na atualidade?

Anne: *Um grande desafio.*

Rafaela: *Uma maneira de mostrar meus alunos uma possibilidade de se comunicar com o mundo de forma crítica. É também um desafio, devido às condições de trabalho da escola pública.*

Julia: *Significa o mesmo desde que comecei a lecionar. A disciplina Língua Inglesa abre os horizontes dos estudantes para novas culturas, despertando neles o vislumbre de outras possibilidades para as suas vidas.*

Sara: *Ser professor de inglês para mim é um prazer, um privilégio e uma responsabilidade, este último no que se refere a importância e a influência do inglês em todos os setores da vida local e mundial.*

Luís: *Tentar garantir aos estudantes competência para se comunicar neste idioma.*

Beatriz: *É um desafio constante ensinar um segundo idioma com poucas aulas semanais e material didático que não se aplica à realidade dos alunos.*

Maria: *Propiciar um pensamento crítico sobre a importância de ter uma ferramenta de comunicação que amplia horizontes e propicia alcançar conhecimento em nível mundial, bem como ter contato com outras culturas e modos de viver.*

Stella: *Ser professor, na verdade, é um desafio nos tempos atuais. Se é de língua estrangeira, o desafio com certeza é acentuado. Apesar do interesse que vejo que os alunos têm pela língua inglesa, principalmente os mais novos, temos problemas estruturais que impedem um ensino efetivo da língua estrangeira. Salas cheias, falta de uma sala ambiente apropriada para uso específico do professor de inglês, falta de recursos tecnológicos, falta de uma abordagem menos comunicativa devido à complexidade do grande número de alunos por sala e grande indisciplina.*

Marcos: *Desafio, responsabilidade, intermediação; interação e de certa forma realização.*

Letícia: *Ser professor é lidar com desafios intra e extramuros da escola. É lidar com a heterogeneidade de uma turma e com os seus desafios. Além disso, os avanços tecnológicos vêm trazendo mais questões à sala de aula: o que usar, como usar e interagir, dentre outros questionamentos.*

Floyd: *Significa ter a possibilidade de ensinar uma língua estrangeira que pode promover o acesso das pessoas à outras fontes de informação, conhecimento e cultura.*

Natália: *Criar oportunidades para meus alunos aprenderem a língua, bem como apresentar a eles ferramentas e ajudá-los a desenvolver habilidades que serão úteis não só com a língua, mas com outros conhecimentos.*

4) Como a sua visão atual sobre o que é ser professor de inglês dialoga com a sua percepção inicial a respeito de sua profissão?

Anne: *A minha visão atual é totalmente diferente da inicial, pois eu achava que se eu fizesse bem o meu trabalho os alunos aprenderiam o que eu ensinasse, mas descobri que se o aluno apenas quiser, mas não se esforçar para aprender, não adianta ter um ótimo professor.*

Rafaela: *Houve muitas mudanças na metodologia e demais abordagens no ensino de língua estrangeira considerando o início da minha carreira e o momento atual.*

Julia: *Tarefa árdua mediante turmas lotadas, falta de recursos áudio visuais potentes e poucas aulas por semana.*

Sara: *Com mais experiência e recursos, com maior maturidade e preparação.*

Luís: *A visão atual profissional ampliou consideravelmente no que se refere a sempre se adequar a minha prática profissional ao cotidiano histórico-social do aluno, ou seja mesclar temas atuais, jogos diversificados, músicas, filmes e aplicativos adequados a idade estudantil.*

Beatriz: *No início da minha profissão, acredito que o meu papel estava mais relacionado ao ensino da língua no que diz respeito a seu aspecto linguístico. Hoje, tenho uma compreensão mais ampla do meu papel como professora de LE.*

Maria: *Minha visão de início de carreira condizia com a visão utópica da faculdade. A prática é bem distinta da teoria. Se faz necessário viver e sentir os problemas e desafios do dia da sala de aula para compreendermos o ensino.*

Stella: *Como respondi acima, a minha visão atual é a mesma de quando comecei a carreira.*

Marcos: *Mudou bastante. Achava inicialmente que minha experiência em cursos livres de idioma ajudaria muito, como no uso de uma abordagem mais comunicativa no uso do inglês em sala de aula. Percebi que numa turma de 30 alunos já adolescentes, isso não funcionava, pelo menos do jeito que eu fazia. A heterogeneidade, o interesse e fatores individuais como a timidez eram obstáculos a serem observados e trabalhados de diversas formas. Hoje em dia já observo mais minuciosamente características individuais dos alunos, bem como o perfil da turma para traçar a diretriz a ser seguida.*

Letícia: *Eu acreditava que ser professor era ensinar, que eu deveria saber tudo, não cometer erros, e que eu iria passar esse conhecimento para frente. A medida em que fui ganhando experiência, fazendo formações e treinamentos, fui mudando minha perspectiva sobre o que é ser professor de inglês, uma posição muito mais fluida, em que mudamos de função dependendo do objetivo da aula e do que estamos trabalhando.*

Floyd: *Estou mais amadurecido em relação ao que proponho para eles. Nunca fui adepto ao ensino exagerado de gramática e regras linguísticas e cada vez mais percebo menor interesse em gramaticismo por parte deles. Ao longo dos anos tenho ficado mais flexível quanto ao que trabalhar, sempre atento ao interesse a participação do aluno, fugindo um pouco da rigorosidade do material didático.*

Natália: *Não houve mudança, eu me formei em Letras com o objetivo de seguir o que eu acreditava e ainda acredito.*

5) Como você procura se atualizar para trabalhar com o novo perfil de aprendizes que interage diretamente e muitas vezes em tempo real com as novas tecnologias?

Anne: *Acabei de fazer uma especialização sobre novas tecnologias na educação e estou sempre em busca de novas ideias, mas todas elas morrem quando a realidade não permite que usemos essas tecnologias na prática. O laboratório de informática da escola não nos atende e pouquíssimos tem acesso a celular com internet. Trabalho os gêneros ligados às novas tecnologias no papel, como e-mails, prints de telas do WhatsApp, páginas do Facebook, quando tem papel disponível. Também encontro alguns desses gêneros nos livros didáticos.*

Rafaela: *Tenho feito cursos de atualização em tecnologias da educação.*

Julia: *Estou em formação constante e pesquisa materiais inovadores e do interesse dos estudantes.*

Sara: *Com estudos autônomos, participação em formações, e busca de novos recursos.*

Luís: *Fazendo alguns minicursos online, cursos presenciais e utilizando jogos e aplicativos da internet.*

Beatriz: *Participo constantemente de formações para professores.*

Maria: *Procuro ficar atenta à linguagem e ferramentas que eles utilizam no seu dia-a-dia, bem como levá-las para a sala de aula. Faço cursos que a prefeitura indica, bem como os que eu mesma sinto necessidade de fazer.*

Stella: *Atualizo-me fazendo os cursos de Educação Continuada que são ofertados na RME. Pessoalmente, encontro dificuldade em desenvolver atividades usando as ferramentas das novas tecnologias. Há barreiras pessoais bem como estruturais. Na escola em que trabalho não há rede de W-Fi livre, para que os estudantes possam acessar.*

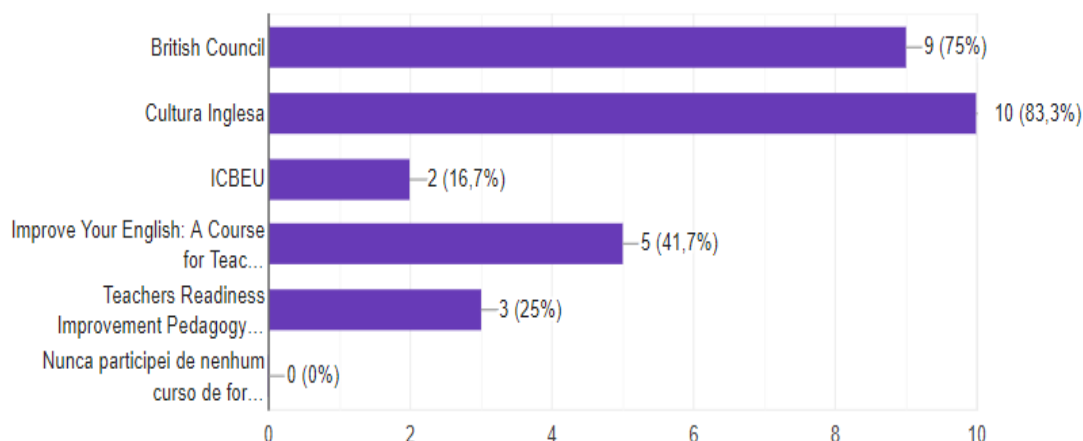
Marcos: *Esse é um desafio e tanto que preciso melhorar bastante. Estou aos poucos inserindo elementos tecnológicos nas aulas. Na escola em que sou lotado conseguimos através de uma verba da PBH (OPCA) comprar um Datashow para cada sala, graças à escolha dos alunos. Mesmo assim, os usei pouco. Fui cobrado pelos alunos e cobrei a mim mesmo para construir mais aulas interativas. Positivamente, sempre discuto com os alunos que a base do idioma está sendo trabalhada, mas deixo claro que hoje em dia existem várias outras formas de aprendizagem. Discuto e apresento a eles e sou também apresentado por eles aplicativos para a aprendizagem não somente do inglês, mas de outras línguas também.*

Letícia: *Eu procuro aprender coisas novas, usar várias modalidades e tecnologias. Porém, interagir com novas tecnologias não significa exatamente que todos os alunos são proficientes na utilização dessas tecnologias para a educação. A inclusão da tecnologia na sala de aula depende de uma série de fatores além do conhecimento delas pelo professor e sua vontade de utilizá-las.*

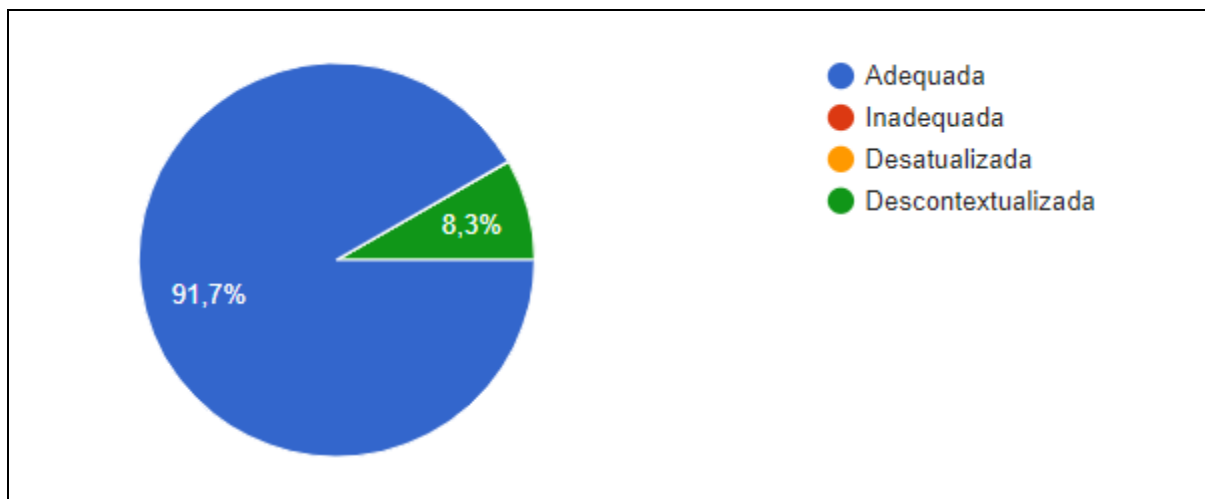
Floyd: *Tenho investido em cursos na área de novas tecnologias e formações.*

Natália: *Procuro ficar atenta à linguagem e ferramentas que eles utilizam no seu dia-a-dia, bem como levá-las para a sala de aula. Faço cursos que a prefeitura indica, bem como os que eu mesma sinto necessidade de fazer.*

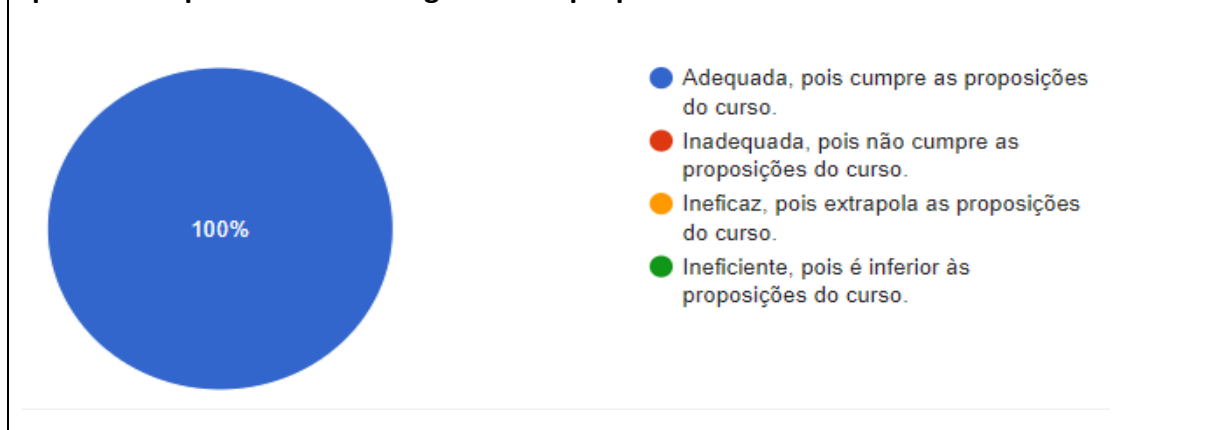
6) Você participa ou já participou de algum curso de formação continuada oferecido a professores de inglês pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte? Se respondeu afirmativamente, marque com um X o nome da agência ou fundação parceira responsável por essa formação. Quando se aplicar marque mais de uma opção:



7) Sobre o curso de formação continuada que você participou ou participa atualmente, qual a sua opinião sobre a metodologia utilizada?



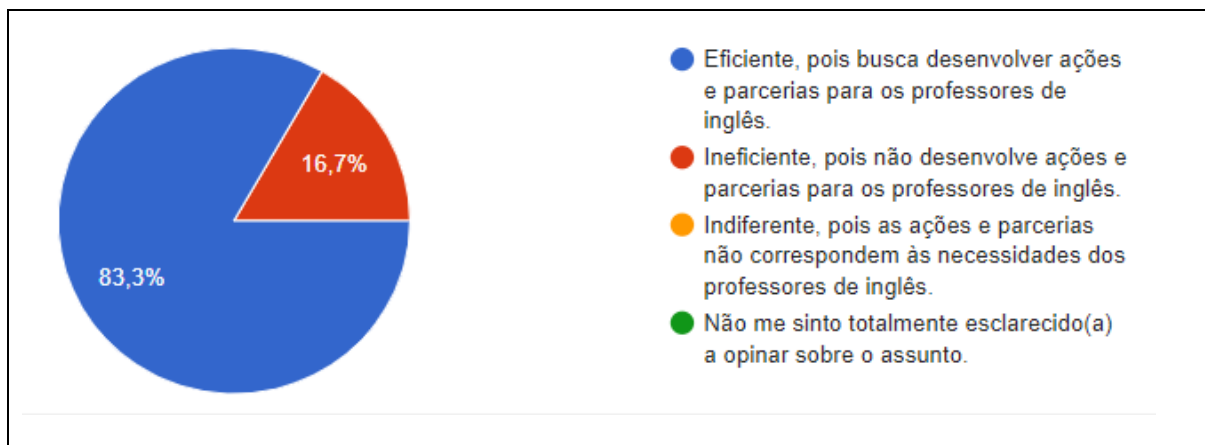
8) Sobre o curso de formação continuada que você participou ou participa atualmente, qual a sua opinião sobre a carga horária proposta:



9) Sobre o curso de formação continuada que você participou ou participa atualmente, qual a sua opinião sobre os tutores do curso (professores ministrantes):



10) Sobre o curso de formação continuada que você participou ou participa atualmente, qual a sua opinião sobre a Coordenação:



11) Espaço reservado para observações e comentários adicionais a respeito de qualquer pergunta acima:

Anne: Não consegui marcar mais de uma opção nos cursos realizados. Fiz também o curso completo da Cultura Inglesa.

Beatriz: Complementando a resposta da questão 6, participei também de outra formação promovida pelo programa Improve Your English, com duração de um ano, com outra tutora.

Maria: Participei da segunda versão do Improve Your English no Icbeu. Na época fui uma das professoras premiadas com uma viagem para o exterior. Na época, meados de 2011, as bolsas eram totalmente gratuitas. Gostaria que a pbh ofertasse novos intercâmbios totalmente gratuitos.

Stella: Sobre os cursos de Formação Continuada, sempre procuro fazer todos. Não marquei o da Profa XXX que está sendo oferecido atualmente porque, eu o iniciei, mas interrompi devido a um momento exclusivo e pessoal. Estou me mudando de casa e estou envolvida em encaixotar, embalar e me desfazer de objetos. Embora estejamos durante a Pandemia do Covid 19 e, teoricamente, tenhamos mais tempo, este não é o meu caso... Sinto muito ter interrompido. Talvez, se fosse presencial eu me organizaria melhor... Não sei... Gosto muito da Profa XXX. Sei que é uma excelente professora, mas no momento, tive que priorizar a mudança de residência, o que inviabilizou o curso...

Letícia: Durante os 12 anos de prefeitura, já participei em outros cursos de formação além dos citados acima. Sempre os achei proveitosos. De uma certa forma esses cursos sempre trazem uma nova perspectiva a respeito do ensino de inglês.

Floyd: Estou há 21 anos na PBH e tenho notado um olhar mais atencioso ao professor de inglês, principalmente com a brilhante atuação de XXXXX, que está sempre nos motivando. Claro que temos deficiências ainda como anseio por uma sala ambiente, recursos tecnológicos eficientes e menos alunos por turma para um efetivo ensino de língua estrangeira, mas o investimento em formação já é um grande avanço.

Natália: A coordenadora do programa de formação continuada da PBH não facilita a comunicação clara e de forma educada, dificultando o interesse em continuar as formações.

APÊNDICE 2

QUESTIONÁRIO 2 - PRÁTICAS E VIVÊNCIAS EM SALA DE AULA 19/06/2020

1) Você acha relevante tratar de temas relacionados ao contexto social e político de nossos alunos na sala de aula de língua inglesa? Justifique a sua resposta:

Rafaela: *Sim. A escola como um todo precisa disponibilizar ao aluno o contexto social e político nacional e mundial para que ele se torne agente de suas atitudes e saiba dirimir e enfrentar situações convergentes. A língua inglesa tem a mesma importância dos outros conteúdos e é um instrumento valioso para que o estudante rompa os horizontes linguísticos ao se tornar apto para utilizar canais, revistas e aplicativos em inglês.*

Julia: *Sim. É impossível ignorar demandas apresentadas pelos estudantes e não considerar o território onde vivem com suas famílias.*

Anne: *Sim, tratar de temas relacionados ao contexto social e político de nossos alunos em sala de aula de língua inglesa é de suma importância para, dessa forma, contextualizar o que é ensinado e mais importante ainda, desenvolver o pensamento crítico dos estudantes sobre o que afeta suas vidas direta ou indiretamente, possibilitando que se posicionem frente a essas situações.*

Sara: *Sim. Os temas chegam à sala de aula e não devem ser ignorados.*

Beatriz: *Acredito que trabalhar esses temas deveria fazer parte do planejamento de todas as disciplinas.*

Maria: *Sim. Achei fundamental. O aprendizado da língua inglesa só tem sentido se tiver significado no contexto social do aluno. A aprendizagem se dá através de gêneros do cotidiano, que fazem parte do dia a dia do aluno. A sala de aula é um espaço de interação e formação de pensamento crítico.*

Stella: *Sim. A si é um lugar para se discutir, também, o contexto sócio-político no qual os estudantes estão inseridos.*

Marcos: *Sim. Temos de considerar que tudo é político, inclusive o ensino de uma língua estrangeira. Uma das funções de um professor é trabalhar e o senso crítico do aluno e o ensino da língua inglesa não foge à regra. Devemos sim tratar de atualidades e do contexto político-social em que se encontra o aluno.*

Floyd: *Sim. Inglês é, também, um veículo para socializar conhecimentos e somar na formação do aluno. Buscamos elevar o estudante de cidadão local para cidadão do mundo.*

Letícia: *Sim. Acho relevante que eles não só compreendam o contexto no qual estão inseridos como também seus direitos e deveres como cidadãos.*

Luís: *Com certeza. A BNCC coloca isso muito claramente contextualizando o papel da língua inglesa como língua franca e sua importante função social e política, principalmente em um mundo globalizado e plural. No eixo Oralidade isto fica muito evidente quanto ao aspecto social e político da língua ao dar voz e vez ao outro, de acolher a perspectiva do outro.*

Natália: *Sim, não há como não tratar de tais assuntos, uma vez que a importância do conhecimento está diretamente ligada ao contexto social e político que vivemos e é ele que poderá fazer o sujeito se inserir de forma ativa na sociedade e mundo do trabalho.*

2) Você se sente à vontade para tratar de assuntos relacionados à vida social e política no contexto atual brasileiro em sala de aula?

Rafaela: *O contexto político está muito conflitante não é sábio discutir opiniões. No entanto devemos orientar o aluno a utilizar as mídias de forma consciente bem como ensinar a importância de verificar a procedência das informações.*

Julia: *Sim. Todos podem falar abertamente sobre estes temas. Aprendem a ouvir e a respeitar opiniões diferentes das deles.*

Anne: *Não me sinto mais à vontade para tratar de assuntos relacionados à vida social e política no contexto atual brasileiro devido à perseguição que alguns colegas tem sofrido ao abordarem esses temas. Sinto que estamos sendo vigiados e que podemos sofrer consequências ruins por falar sobre determinados assuntos.*

Sara: *Sim.*

Beatriz: *Sim.*

Maria: Sim. Embora por vezes os professores que não tem medo de demonstrar opiniões sofram represálias das direções e pais de alunos.

Stella: Atualmente, a política está muito polarizada. Em ambientes de grandes agrupamentos de pessoas posso até tratar desses assuntos, contudo evito expor o meu posicionamento.

Marcos: Hoje em dia sinto um pouco de dificuldades em tratar, visto o alto índice de informações, desinformações e polarizações políticas. Penso que um trabalho com todos os professores, feito de forma interdisciplinar possa ser a saída, apesar de passarmos por muitos obstáculos para concretizá-lo.

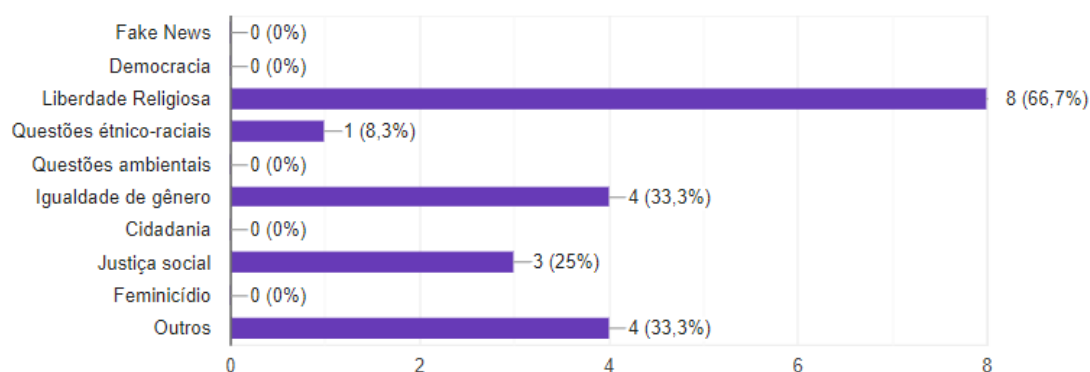
Floyd: Sim. O aluno traz para a sala ou para a escola suas influências sócio-políticas, como parte do seu perfil. O que pode contribuir de forma negativa ou positiva, sendo, as vezes, necessário direcionar ou redirecionar a aula.

Letícia: Não. Existe uma grande perseguição ao professor e ao trabalho do pensamento crítico. Algumas vertentes políticas não conseguem distinguir ou aceitar o fato de que ter acesso à vários pontos de vista é diferente de doutrinação. Então eles criam leis, como a escola sem partido, para definir que o que seja passado nas escolas esteja de acordo com o ponto de vista deles, tirando assim o direito do aluno a ser exposto a vários pontos de vista e tipos de pensamentos.

Luís: Apesar do fascismo emergente e evidente, do projeto Escola Sem Partido em tramitação para ser aprovada na Câmara e inclusive de colegas nas escolas que são extremamente conteudistas e avessos à qualquer discussão social e política com os alunos, é de fundamental importância e amplamente educativa a contínua abordagem social e política com nossos alunos.

Natália: Sim, pois busco sempre me manter informada e conectada. Entretanto, em sala de aula acho importante apenas levantar questões e deixar os estudantes debaterem. Busco me posicionar de forma bem sutil.

3) Há algum tema que você considera pertinente, mas que não se sente totalmente à vontade para tratar nas aulas de língua inglesa? Marque com um X aquele(s) que você tem ou teria dificuldades de abordar em sala de aula:



Se marcou "Outros", especifique:

Julia: Há estudantes de todas as religiões e alguns apresentam posturas muito radicais e equivocadas sobre determinados temas. É perceptível que alguns trazem conceitos "prontos", já trabalhados pela família ou pelo pastor da igreja.

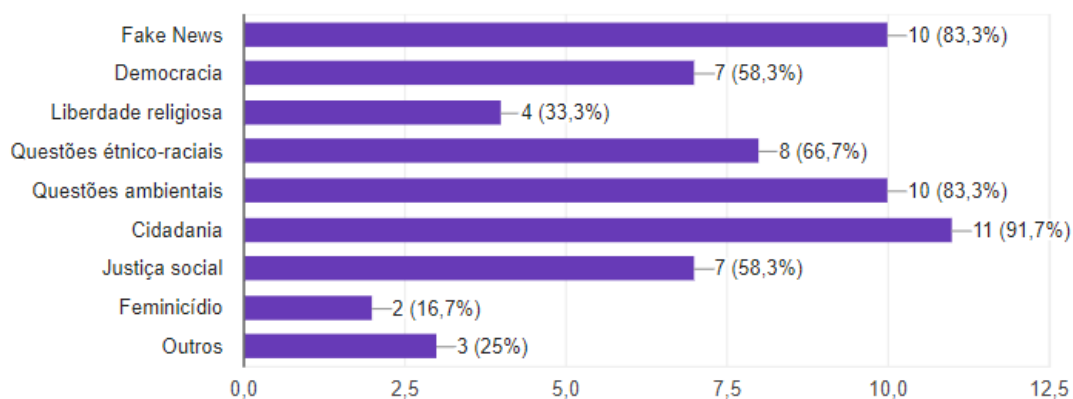
Beatriz: Não tenho dificuldade de trabalhar nenhum dos temas.

Floyd: Drogas, sexualidade, violência.

Luís: No contexto surreal que estamos vivendo neste país, QUALQUER assunto abordado poderia desencadear situações inimagináveis e desproporcionais. Estamos inseridos em um momento histórico em que o professor tem um papel muito importante, porém muito delicado, pois há todo um discurso proposital de ódio contra ele. Muitos pais tem comprado esse discurso muito facilmente. Confesso que conseguiria abordar de forma mais serena todos os assuntos citados, evitando polemizar para não haver tantos conflitos ou consequências desagradáveis.

Natália: Suicídio é algo recorrente entre os jovens, mas que requer muito tato para trabalhar.

4) Quais dos temas citados anteriormente você costuma abordar em sala de aula? Marque com um X o(s) que você habitualmente trabalha com seus alunos e acrescente outros que não estejam listados aqui:



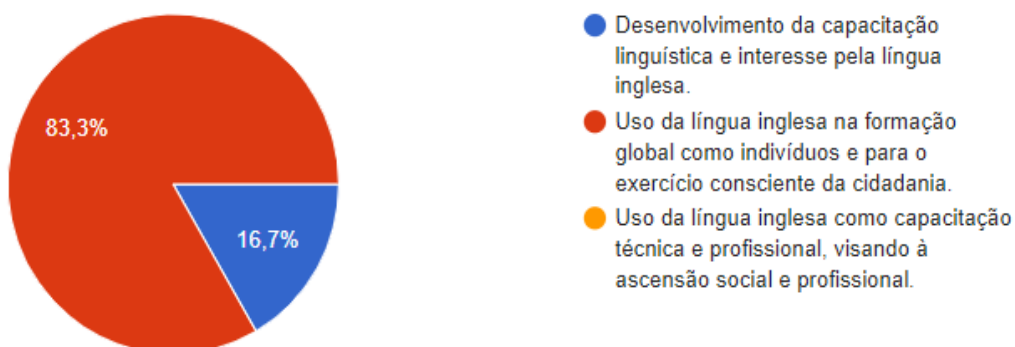
Se marcou "Outros", especifique:

Julia: Desigualdades de gênero, empoderamento.

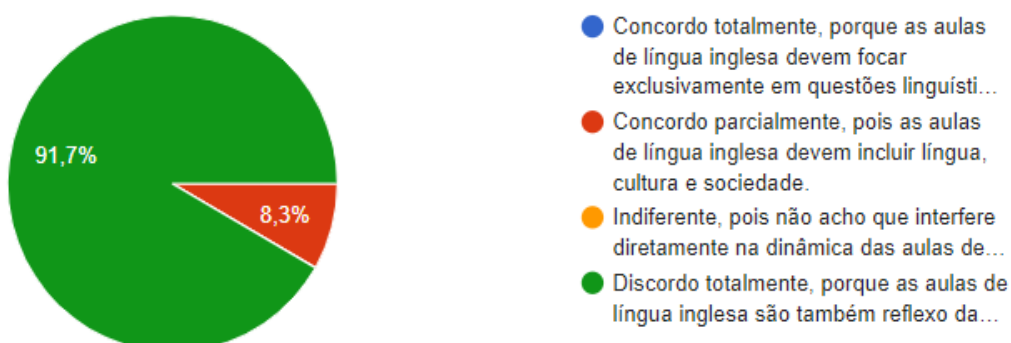
Floyd: Há vários temas possíveis como infância, juventude, adolescência, profissões, saúde e outros que podemos abordar trabalhando a língua inglesa.

Letícia: Empatia, bullying.

5) Marque a opção que você considera a mais relevante para as suas aulas de língua inglesa:



6) Em relação às aulas de língua inglesa você concorda com a aprovação em primeira instância do PL 274/17 do Projeto "Escola sem Partido" pela Câmara Municipal de Belo Horizonte?



7) Espaço reservado para observações e comentários adicionais a respeito de qualquer pergunta acima:

Rafaela: *Concordo parcialmente com o Projeto Escola sem Partido, por causa do abuso de informações políticas, o ambiente escolar estava se tornando ideológico unificado e prejudicando outros tipos de expressões naturais de pensamento não somente políticos, mas religiosos.*

Julia: *Sobre a questão número cinco, também marcaria a primeira resposta porque incentivo e utilizo estratégias para que os estudantes desenvolvam sua capacidade comunicativa na língua inglesa.*

Anne: *Achei o questionário muito interessante e fico pensando como o povo brasileiro precisa de uma educação mais reflexiva.*

Beatriz: *Questão 6: Penso que essa questão é muito controversa. Acredito que não é possível ser imparcial em nosso discurso e que o que devemos fazer é estimular o pensamento crítico, a reflexão e discussão de vários temas em nossas aulas sem impor nossa opinião.*

Maria: *Penso que estamos vivendo uma época de muita dificuldade no sentido de se formar um cidadão crítico. Pensamentos fundamentalistas e de extrema direita tentam deturpar os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade que sempre permearam a educação brasileira. Se faz preciso valorizar os professores, ofertando uma boa capacitação e salários dignos, para que estes educadores possam ser agentes transformadores na vida dos alunos. Se faz necessário resgatar a educação formativa e crítica também nas aulas de inglês.*

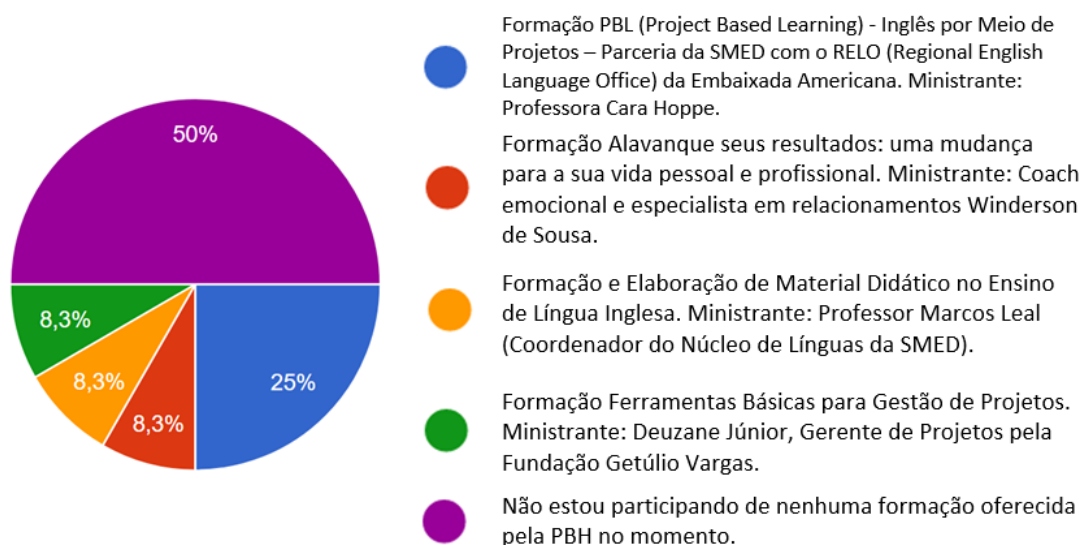
Stella: *Na questão n° 3 não há nenhum tema que me cause desconforto para abordar em si de aula. Isto é, pode ser que eu domine algum tema menos do que outro, porém não me sinto impedida de tratar quaisquer assuntos com os estudantes. Marquei duas para poder enviar o questionário.*

Floyd: *A abordagem de alguns temas pode ocorrer de forma sutil e paralela a outros estudos ou ensinamentos da língua inglesa. Um exemplo, ao perceber uma aluna muito tímida sendo hostilizada por ser gorda e, talvez, pela cor, passei a utilizar seus desenhos em sala e a elogiar-la pelas suas qualidades, no final do ano ela tinha muito mais amigos, era quase líder, já que outros estudantes se espelhavam nela para criar personagens.*

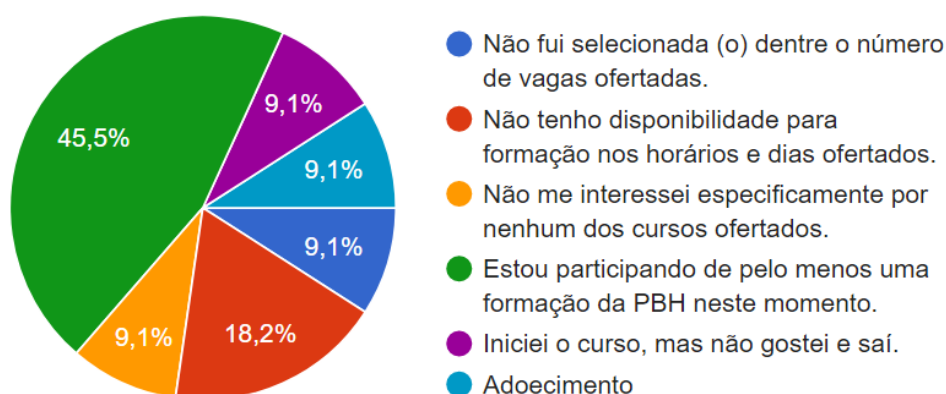
APÊNDICE 3

QUESTIONÁRIO 3 - FORMAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA 06/10/2020

1) O “Programa Falando com o Mundo”, regulamentado por meio do Decreto nº 17.264, de 24 de janeiro de 2020, em substituição ao extinto “Improve Your English” é um programa da Diretoria de Relações Internacionais que conta com a parceria do Clic (Centro de Línguas, Linguagem, Inovação e Criatividade) e do Núcleo de Línguas, ambos sediados na SMED, com ações voltadas para a formação continuada e oferta de intercâmbio prioritariamente a professores de inglês da Rede Municipal de Belo Horizonte, podendo contemplar também professores de outras áreas e os demais membros da comunidade escolar. Você se matriculou em algum dos cursos ofertados pela PBH no segundo semestre de 2020? Em caso afirmativo especifique qual, selecionando dentre as opções a seguir.



2) Caso você não esteja participando de nenhuma formação oferecida pela PBH no momento, especifique o motivo pelo qual você não se matriculou em nenhum dos cursos do Programa.



Se marcou "Outros", especifique qual:

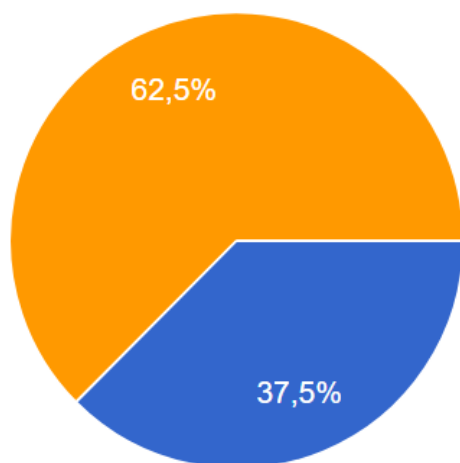
Anne: *Alavanque seus resultados.*

Rafaela: *Estou completamente desmotivada a fazer cursos, temos muitas horas de trabalho diário, e os cursos não dão nenhum retorno financeiro.*

Sara: *Adoecimento. Eu adoeci e não tive condições de participar.*

Stella: *Participando de outro curso e cansada pelo excesso de ofertas de webinars, lives, palestras... Uma enxurrada de ofertas de cursos.*

3) Você já participou anteriormente ou está matriculado no momento em alguma formação relacionada à metodologia do PBL (Project Based Learning) em parceria com a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte? Em caso afirmativo selecione a opção que corresponde à formação que você participou ou que está cursando no momento:

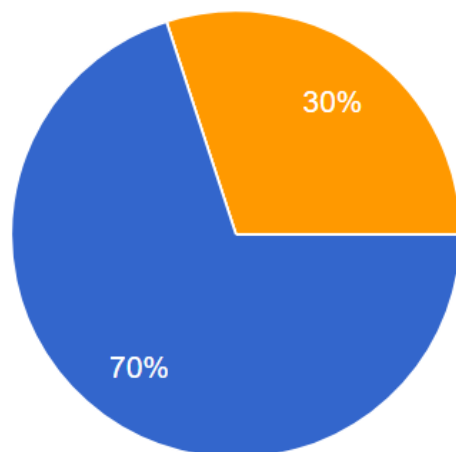


- Programa de Intercâmbio em parceria com a SMED e o Partners of the Americas em Greeley, no Colorado.
- PBL – Curso ministrado pelo professor Tom Griggs, em parceria com o Concol, UFMG (em andamento).
- PBL - Project Based Learning com a professora Cara Hoppe, em parceria com a Embaixada Americana.

Se marcou "Outros", especifique qual:

Natália: *Não lembro o nome do curso ou da professora, pois foi em 2017.*

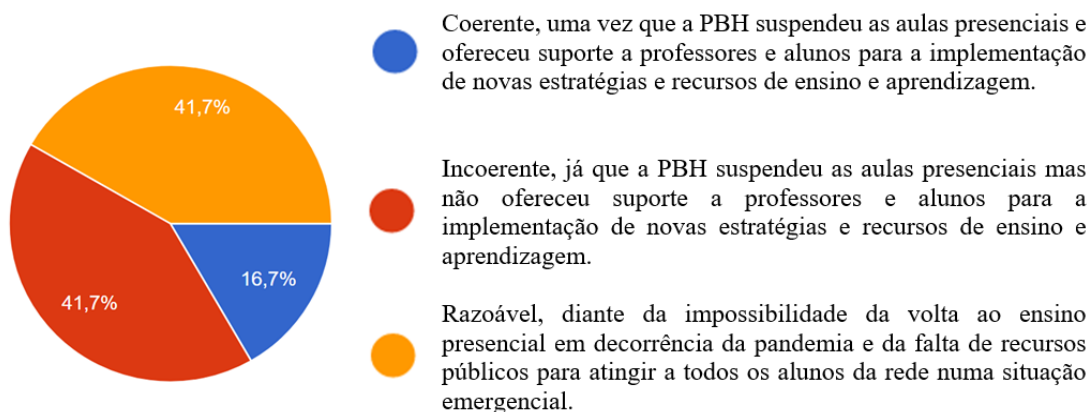
4) Qual a sua opinião sobre a oferta de cursos de formação continuada do Programa Falando com o Mundo para o segundo semestre de 2020?



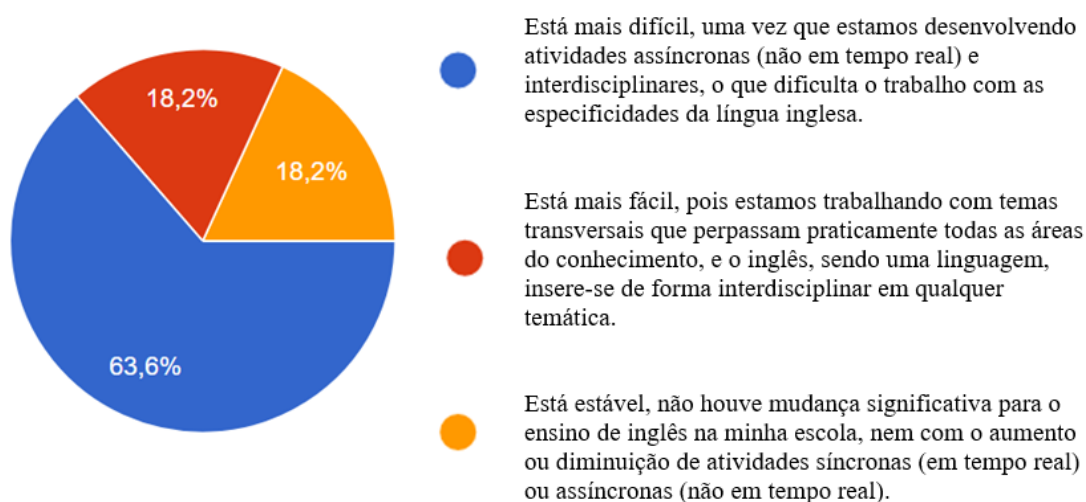
- Gostei, a oferta de cursos atendeu às minhas expectativas, principalmente pela variedade de temas.
- Não gostei, pois a oferta de cursos não foi especificamente voltada aos temas da educação e ao ensino de línguas.
- Acho que a oferta de cursos poderia ser maior, principalmente o número de vagas, pois não consegui me matricular no curso desejado.

5) O contexto da pandemia de Covid-19 trouxe novas demandas, necessidades, ao mesmo tempo em que proporcionou também possibilidades para outras formas de se

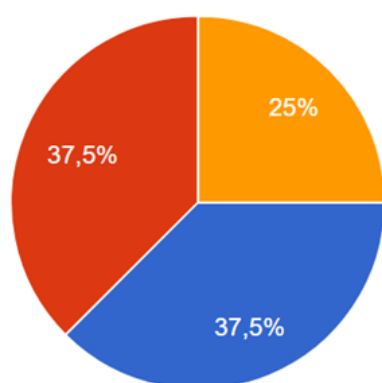
pensar a educação. Como você entende o suporte e o apoio da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte em termos de políticas públicas neste contexto de pandemia?



6) Como você avalia o ensino de inglês no contexto de pandemia em sua escola?



7) A Portaria 138/2020 publicada pela SMED em 09 de setembro de 2020 estabelece que as escolas dispõem de autonomia para reorganização do currículo a partir de uma matriz curricular referendada pelo Conselho Nacional de Educação, pela BNCC e pelo Currículo Mineiro. Como você vê a autonomia da sua escola para criação ou adequação do Currículo?



- Com preocupação, já que o inglês dificilmente tem espaço na grade curricular da minha escola.
- Com otimismo, uma vez que teremos a oportunidade de construir um currículo coletivamente e o inglês pode se adaptar a temas transversais.
- Não saberia responder, na minha escola não haverá discussão do currículo e vamos seguir a matriz curricular proposta pela PBH, em parceria com a UFMG.

Se marcou "Outros", especifique:

Anne: *Com otimismo, pois estamos adequando o currículo à realidade dos alunos.*

Luís: *Em uma escola estamos mais engajados em relação a construção do currículo de forma coletiva; em outra escola iremos seguir a matriz curricular proposta pela PBH.*

Rafaela: *Nós professores da Língua Inglesa tivemos uma reunião com a coordenação sobre o currículo, ficou decidido que cada professor ia fazer seu planejamento baseado no BNCC e especificar as habilidades e competências a serem desenvolvidas pelos alunos.*

Marcos: *Nem com otimismo, nem com tanta preocupação, já que estou seguindo o currículo à minha maneira e tentando adaptar à minha realidade.*

8) O que você destacaria como prioridade para a formação de professores nos tempos de pandemia? O que você considera relevante para a formação desse professor que nesse momento não tem acesso ao aluno de forma presencial?

Julia: *Neste momento, a prioridade deve ser em formações práticas e voltadas para a atual situação em que nos encontramos.*

Anne: *Como usar o Google Classroom (gravar aulas, criar turmas, documentos, etc), Google Forms (como elaborar e corrigir atividades) ou o Khan de forma aprofundada, mas muito objetiva.*

Natália: *Uso de novas tecnologias e como criar atividades síncronas e assíncronas de forma conectada.*

Letícia: *Como atingir os alunos que não têm acesso à internet, nem possuem recursos tecnológicos como celulares e computadores. Acho que essa deveria ser a principal preocupação no momento, pois temos falado muito sobre como nos adequar às novas tecnologias, mas esquecemos que grande parte das famílias ainda não conseguem se inserir nessa realidade.*

Luís: *Investimento em formações sobre uso de novas tecnologias e, especialmente para professores de língua inglesa, formações para o aprimoramento e prática da língua.*

Maria: *Penso que precisamos nos ater às novas tecnologias. Se faz necessário ter mais formação neste sentido.*

Beatriz: *Acredito que precisamos de uma formação voltada para os possíveis desafios que podemos enfrentar no ano que vem. Penso que precisamos estar preparados para acolher nossos alunos que, assim como nós, podem estar abalados em virtude do distanciamento. Além disso, precisaremos criar estratégias para que os alunos recuperem, de alguma forma, o tempo que ficaram sem estudar. Digo isso porque nossos alunos, que antes da pandemia já estavam em desvantagem em relação aos alunos de escolas particulares, estarão ainda mais atrasados nos estudos de forma geral.*

Rafaela: *Gostaria de cursos tutoriais para manejo das ferramentas online, nos capacitando e também atividades e programas online específicos para o ensino do inglês, para melhorar e diversificar as aulas remotas de inglês.*

Marcos: *Pergunta difícil de responder, já que nem os professores e muito menos os alunos têm materialidade tecnológica para manter certo contato pedagógico. Toda formação que formos fazer esbarra nessa falta de recursos.*

Sara: *Formação básica sobre as tecnologias.*

Floyd: *Aprendizagem e desenvolvimento de recursos tecnológicos voltados para o ensino de línguas como jogos interativos, montagem de atividades em que os alunos podem responder e conferir a resposta de forma automática e também ouvir a pronúncia, possibilidades de criar e trabalhar com salas de conversação, dentre outros.*

Stella: *Em primeiro lugar, assegurar que os professores não apenas compreendam, mas que também saibam usar as novas tecnologias. Não apenas conheçam sites, mas também tenham destreza em aplicar as ferramentas e em utilizar os programas disponíveis (criar planilhas, por exemplo). Além do lado do professor, a outra extremidade, isto é, o aluno, tem que ter acesso ao material feito para ele. Busca ATIVA verdadeira! Capacitar tanto os professores quanto os alunos, naqueles conceitos que possam parecer os mais básicos possíveis.*

APÊNDICE 4

QUESTIONÁRIO 4 – REGIME ESPECIAL DE ATIVIDADES ESCOLARES
21/09/2021

1) Conforme publicação da Portaria 138/2020, a PBH estabeleceu o Regime Especial de Atividades Escolares a partir de 09 de setembro de 2020. De acordo com a portaria em questão, a PBH adotou “um continuum de 2 (duas) séries ou anos escolares, com o objetivo de integralizar, no ano subsequente, a carga horária mínima do ano letivo afetado pelo estado de calamidade pública, regulamentando também o desenvolvimento de atividades pedagógicas não presenciais”. Após mais de um ano de regulamentação da portaria, como você avalia a adoção de um continuum de 2 anos escolares no ano subsequente para integralização da carga horária mínima do ano letivo?

Sara: Esta organização não considera a defasagem de aprendizagem dos alunos

Rafaela: Não é uma medida que proporciona o mesmo efeito de uma aula presencial em um ano, mas é uma solução emergente onde será trabalhado somente conteúdos principais e será aplicado provas diagnósticas para detectar ao mesmo tempo as defasagens e áreas que os estudantes estão avançando.

Marcos: Penso tudo estar sendo bem complicado na prática, pois o nosso contato com os alunos, até há pouco tempo, era mínimo, o que fez com que fizéssemos um trabalho quase às cegas. No caso da língua inglesa, em que um conteúdo influencia bastante os seguintes, foi bem complicado avançar. Entretanto, procurei avançar de acordo com as necessidades da minha comunidade escolar.

Anne: Avalio que apesar de ser ruim, era necessário que a PBH fizesse isso, no intuito de impedir que os estudantes ficassem ainda mais prejudicados pelo isolamento social devido à pandemia.

Floyd: Com aulas de qualidade online, empenho de famílias e diante da necessidade de preservar vidas, avalio como satisfatório a adoção de um contínuo de 2 anos escolares no ano subsequente. Entendo que o evento da pandemia tem sido um grande desafio para todos em nossa sociedade e no mundo. Prefeituras, secretarias de educação e trabalhadores tiveram que se desdobrar para garantir saúde e educação para todos, dentre outros serviços. O importante é que um plano de ação foi pensado, proposto e colocado em prática. Mesmo não alcançando a todos fez-se o que foi possível para um enfrentamento em situações adversas.

Leticia: Acredito que foi uma das alternativas possíveis diante da crise de saúde sanitária que tivemos, mas não sei até que ponto foi efetivo. Acredito que alcançamos muitos dos alunos, mas ainda assim não foi a grande maioria. Sem contar que grande parte dos alunos não tem um suporte da família ou mesmo um ambiente adequado para se dedicar aos estudos. Além disso, acho que nos falta instrumentos eficazes para avaliar o que foi aprendido ou não pelos adolescentes que conseguiram ter acesso a essas atividades que temos enviado.

Maria: Muito desgastante. Primeiramente pelo motivo da acumulado de atividades. É muita demanda para corrigir. Segundo, é complicado pensar somente nos resultados, não podendo dar conceitos ruins.

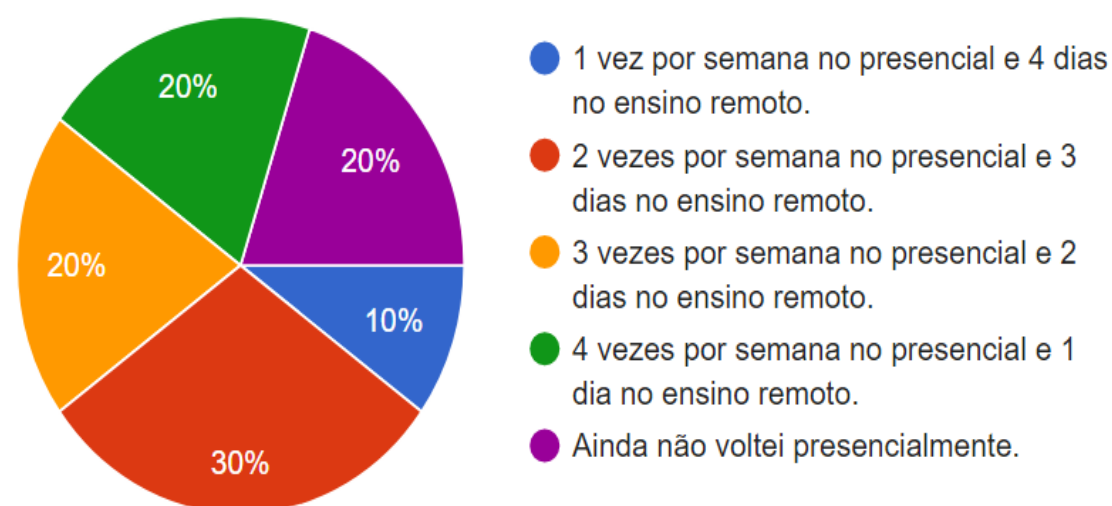
Julia: Insuficiente, uma vez que nem todos estudantes realizaram ou tiveram retorno das atividades propostas remotamente. Sobre atividades online, a dificuldade de acesso também impediu que muitos estudantes realizassem e, até mesmo, se mantivessem frequentes em encontros ou realizando atividades.

Beatriz: Penso que essa foi uma estratégia pensada para conduzirmos o trabalho com os alunos de forma a abranger o conteúdo mais relevante de cada ano escolar. Acredito ter sido uma estratégia aceitável. Diante do momento que ainda estamos vivendo, não consigo pensar em trabalhar de outra forma e nem em outra estratégia diferente dessa.

Luís: Sempre respeitei muito as diversas falas da Sra. Secretária de Educação Ângela Dalben em relação a preocupação com a preservação da vida, de nos resguardarmos e educar nossa comunidade para o constante cuidado pessoal e segurança. A Prefeitura de Belo Horizonte fez um trabalho correto e íntegro de prevenção e combate na pandemia de Covid-19 e, conseqüentemente, a Secretaria de Educação seguiu o mesmo modelo. No entanto, recursos materiais e financeiros poderiam ter sido repassados ao corpo docente e discente. Emprestar computadores a alguns professores e tablets para parte dos alunos praticamente no final de uma pandemia não me parece uma política pública estruturada de educação. Governos estaduais e municipais reduziram e têm reduzido recursos disponíveis para a educação, apesar

do aumento de suas receitas e da necessidade de investimentos para a reabertura das escolas, o que poderia ter sido feito como investimento desde meados de 2020. Tais fatos implicam diretamente na aprendizagem dos alunos no modelo "continuum" de dois anos escolares adotado pela PBH, uma vez que poderíamos já estar desenvolvendo um trabalho pedagógico mais eficiente desde o ano passado se professores e alunos tivessem recebido incentivos materiais.

2) Você já voltou para o ensino presencial em sua escola? Como está a organização do ensino híbrido em sua escola atualmente (quantas vezes você por semana você atua presencialmente e quantos dias no ensino remoto)?



3) Como você avalia a condução do ensino híbrido em sua escola? Você está conseguindo realizar as tarefas do sistema online e as do ensino presencial dentro de seu horário de trabalho? Comente:

Sara: O tempo é pouco para organizar as tarefas do online e do presencial

Rafaela: A condução do ensino híbrido foi fantástico, apesar de saber que nada substitui aulas presenciais, próxima semana passaremos de 2 para 3 aulas presenciais, afetando as aulas híbridas. O alcance dos alunos hoje nas aulas presenciais é menor que a quantidade de alunos que participam no híbrido.

Marcos: Na maioria do tempo, sim. Entretanto, sempre há poucos dias de entregar os cadernos de atividades, acabo trabalho em outros turnos também, como é o caso deste momento.

Anne: O sistema híbrido não funciona porque nossos estudantes não tem acesso bom a internet e computadores e muitos que tem esse acesso não fazem as atividades por falta de compromisso com seus estudos e falta de acompanhamento dos pais. No entanto, nas aulas presenciais deste ano, os estudantes tem feito todas as atividades que proponho em sala, através dos roteiros de estudo interdisciplinares que criamos para eles. Essas atividades são adequadas ao nível e interesse dos alunos.

Floyd: Sim, está sendo possível realizar todas as tarefas propostas. Apesar de não dispor de espaço apropriado, de recursos tecnológicos adequados e de internet de qualidade em minha residência.

Letícia: Eu considero que a condução do ensino híbrido em minha escola tem sido feita de maneira organizada, visando seguir todas as recomendações da Secretaria de Educação e fazer essa transição do remoto para o híbrido de maneira tranquila tanto para os alunos quanto para os professores. É possível realizar ambas tarefas dentro do horário de trabalho sem ficar sobrecarregada. Porém, não tenho feito atividades diferenciadas para os 4 anos. Eu faço uma atividade para os 6º e 7º anos e uma para os 8º e 9º anos. A única crítica que tenho a fazer é que algumas diretrizes e mudanças aparecem para ser efetivadas do dia para a noite, e muitas vezes, como professores ficamos sabendo por último.

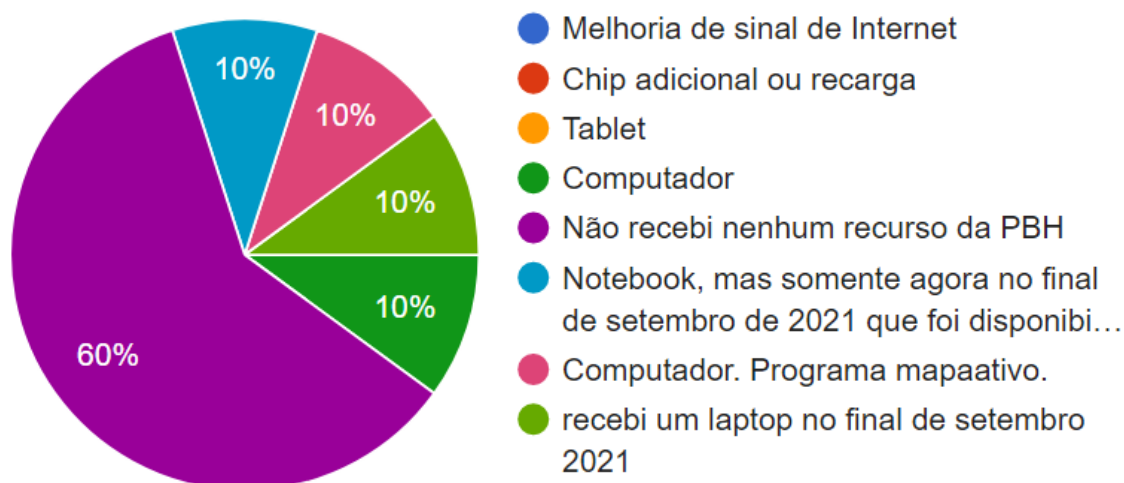
Maria: Muito desgastante. Todos os dias temos mudança. No caso do inglês a demanda é gigantesca para correção de atividades.

Julia: Estou conseguindo com muito esforço e exaustão, trabalhando fora de meu horário habitual. A preparação de atividades exige muita pesquisa e confecção de atividades motivadoras e diferenciadas para atender a todos os estudantes.

Beatriz: Eu retornei presencialmente na semana passada. Até então, como tenho 14 turmas, as minhas aulas estavam sendo todas online para que eu pudesse atender um grupo maior de alunos virtualmente. Hoje, 27 de outubro, estou trabalhando apenas presencialmente em função da determinação da prefeitura para as aulas sejam todas presenciais.

Luís: Sim, porque optamos por 2 dias presenciais e 3 online (em setembro de 2020). Agora, já em novembro, estamos com 4 dias presenciais, e praticamente atendemos no WhatsApp só para postagem de roteiros e tira-dúvidas, que são poucas.

4) Você recebeu algum investimento da PBH em termos de materialidade e acesso a recursos tecnológicos?



5) Como você e sua escola organizaram a proposta de construção de um Currículo Mínimo durante o Ensino Remoto Emergencial? Você teve a participação de algum outro colega de área para discutir o currículo de inglês? Comente.

Sara: Tem sido um trabalho solitário

Rafaela: Os professores se reuniram por áreas e decidiram o que era pertinente colocar como prioridade.

Marcos: Em relação ao currículo mínimo, a escola nos passou as orientações e a seguimos na medida do possível. Não possuo outro colega da área na minha escola.

Anne: Criamos roteiros de estudo com temas geradores escolhidos pelos próprios estudantes e professores através do Google Forms, sempre baseados nas habilidades da BNCC e do Currículo Mínimo de Belo Horizonte. Não discutimos o currículo de inglês especificamente, pois ele já estava bem traçado e claro. Fizemos reuniões com todos os colegas de todas as disciplinas.

Floyd: Nós, os dois professores de inglês da mesma escola e turno conversamos sobre o currículo, mas infelizmente não chegamos a um acordo. Cada um de nós organizou um currículo para nossas turmas e anos, seguindo orientações da secretaria de educação e prefeitura, buscado o que seria mais essencial trabalhar. Houve reuniões online com todo o grupo de professores, coordenadores e direção para abordarmos propostas de currículos.

Letícia: Na minha escola sou somente eu de língua inglesa. Não criei esse Currículo Mínimo. Tenho seguido as matrizes curriculares repassadas ano passado, mas sinto uma grande dificuldade em trabalhar as habilidades designadas para cada ano e as indicadas para serem trabalhadas. As vezes trabalho

habilidades mais simples que fazem parte das habilidades dos 6º e 7º anos, com os 8º e 9º anos, pois sei que elas ainda não foram consolidadas. E algumas vezes trabalho habilidades que foram indicadas para não serem trabalhadas, pois acho mais relevantes e mais apropriadas para meus alunos do que outras indicadas para serem trabalhadas.

Maria: *Não tive contato com colegas da área. Sou a única professora de inglês vida (sic) escola.*

Julia: *De Inglês, não. Houve encontros de professores da EJA para discutir a elaboração de roteiros de estudos quinzenais para os estudantes.*

Beatriz: *Temos um grupo de WhatsApp por área de conhecimento e discutimos por esse meio e também em reuniões pelo Meet. Eu sou a única professora de inglês da escola, por isso não tenho com quem compartilhar questões específicas da minha disciplina.*

Luís: *Em uma escola trabalhamos por grandes áreas, sendo a minha a de Linguagens (Arte, Língua Inglesa e Língua Portuguesa). Nela, conseguimos dialogar mais e elaborar atividades em conjunto e com maior troca de ideias. Na outra escola, optamos por tutoria, tínhamos reuniões com todos os professores do terceiro ciclo, porém as atividades de inglês ficaram divididas por anos. Eu elaborava atividades para o 6º, 7º e 8º anos, enquanto minha colega de área elaborava para o 9º.*

6) Como você avalia o ensino de inglês em conformidade com as habilidades propostas na BNCC e que foram adaptadas para um Currículo Mínimo durante o período de pandemia? Comente sobre a forma como você, professor(a) de inglês da PBH, tem trabalhado em sua escola:

Sara: *Tenho trabalhado o currículo mínimo*

Rafaela: *Achei incompleto e não adequa com os meus alunos.*

Marcos: *Em relação ao sexto ano, achei a proposta razoável, a qual consegui realizar em quase sua totalidade. Já os demais anos, não concordei com certas escolhas de conteúdos e acabei optando por um misto do conteúdo mínimo e outros pontos, especialmente gramaticais. Eu venho trabalhando, utilizando às vezes o livro, mas quase tudo criado ou adaptado por mim. Venho focando em vocabulário, interpretação de textos, numa gramática mais aplicada e nos temas culturais, sociais e interdisciplinares que tangem à língua inglesa.*

Anne: *Avalio que é impossível trabalhar todas as habilidades propostas a fundo. Foi possível apenas iniciar o trabalho destas habilidades e agora no ensino presencial é que estou consolidando-as nas aulas presenciais. Entretanto, poucos alunos tem ido à escola pois seus responsáveis temem pelo contato com o Coronavírus e muitos estudantes só querem voltar à escola em 2022 por considerarem este ano perdido.*

Floyd: *Foi norteador e favorece a unificação do ensino em toda a rede.*

Leticia: *Se a pergunta diz respeito às Matrizes Curriculares, não acho que esse currículo mínimo seja benéfico. Quem fez essa escolha, não está por dentro da realidade de cada escola e do perfil dos alunos. Além disso, algumas das habilidades que foram indicadas são praticamente impossíveis de serem desenvolvidas no contexto atual. Acredito que se o documento que agora rege o ensino é a BNCC, deveria ficar a critério dos professores quais são as habilidades que devem ser trabalhadas. Eu vi a planilha que deveria ser entregue e eles indicam exatamente as habilidades que a SMED queria que trabalhássemos, sem levar em consideração que esse critério não foi exigido de antemão. Ele foi apenas sugerido, até onde eu sei. Ainda bem que Língua Inglesa não foi incluída nessa avaliação de conteúdos trabalhados, pois fica bem complicado trabalhar, de maneira remota e com tão poucas possibilidades de interação, as habilidades indicadas.*

Maria: *Eu gostei pois este currículo focou em aspectos chaves da comunicação.*

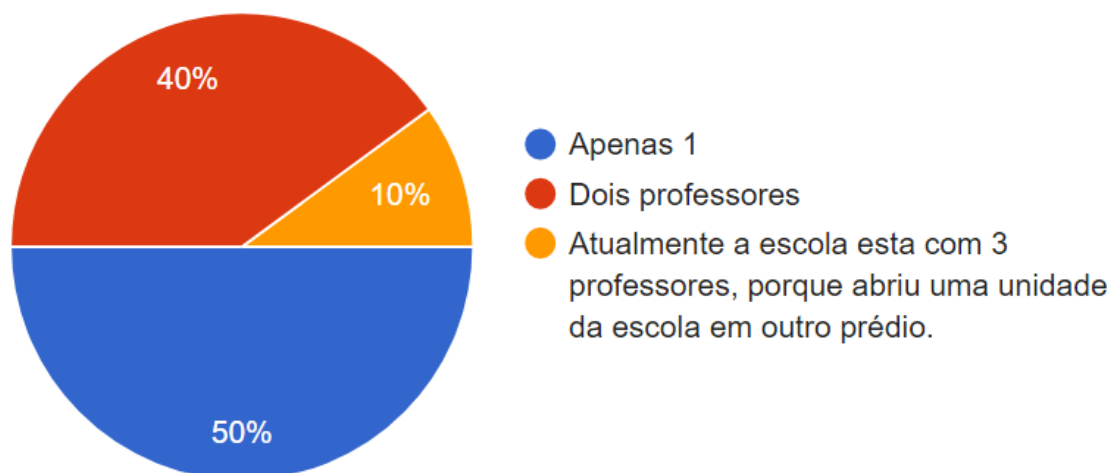
Julia: *Ano passado e até julho/21, trabalhávamos com postagens de atividades no Google Classroom e roteiros de estudos para serem impressos. Eu sempre tentei postar atividades que pudessem contemplar todas as habilidades. Cheguei a ser abordada pela Coordenadora que afirmou que eu postava muitas atividades online. Entretanto, o ensino deixou a desejar pelo fato de nem todos os alunos terem acesso às atividades online, não haver uma rotina nessas atividades por problemas como equipamentos e internet insuficientes. E dos estudantes que fazem atividades impressas, não houve nenhum tipo de interação. Não recebi nenhuma atividade para correção.*

Beatriz: *Tenho trabalhado buscando abranger mais habilidades além das que foram propostas pelo Currículo Mínimo.*

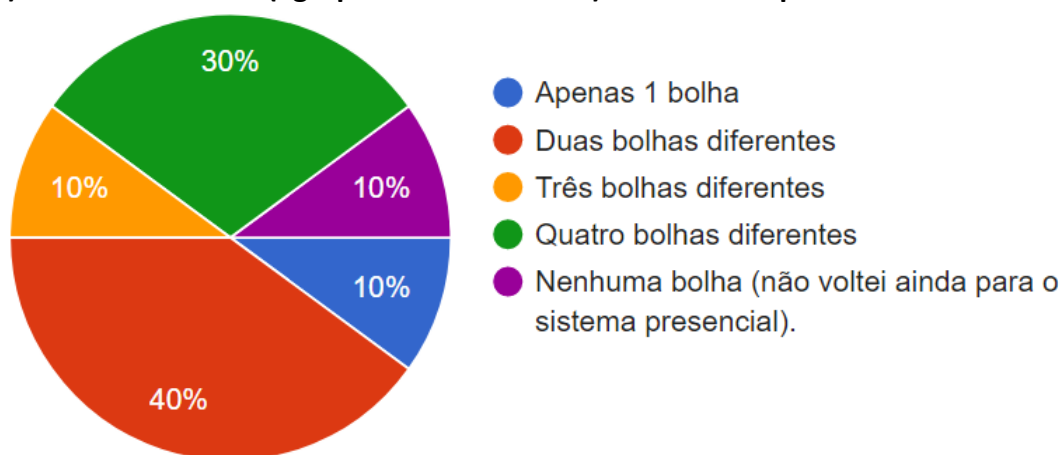
Luís: *Segui a matriz curricular mínima proposta pela SMED/PBH, em conformidade com as habilidades da BNCC, e optei por não focar tanto na parte gramatical da língua. Fiz um trabalho de inglês instrumental,*

tendo como ênfase a aprendizagem de léxico, estratégias de leitura e reconhecimento de palavras como estrangeirismos e cognatos, e interpretação textual. Fazendo um balanço de todo o trabalho desenvolvido, acredito que foi bastante produtivo e tenho obtido retorno positivo dos alunos.

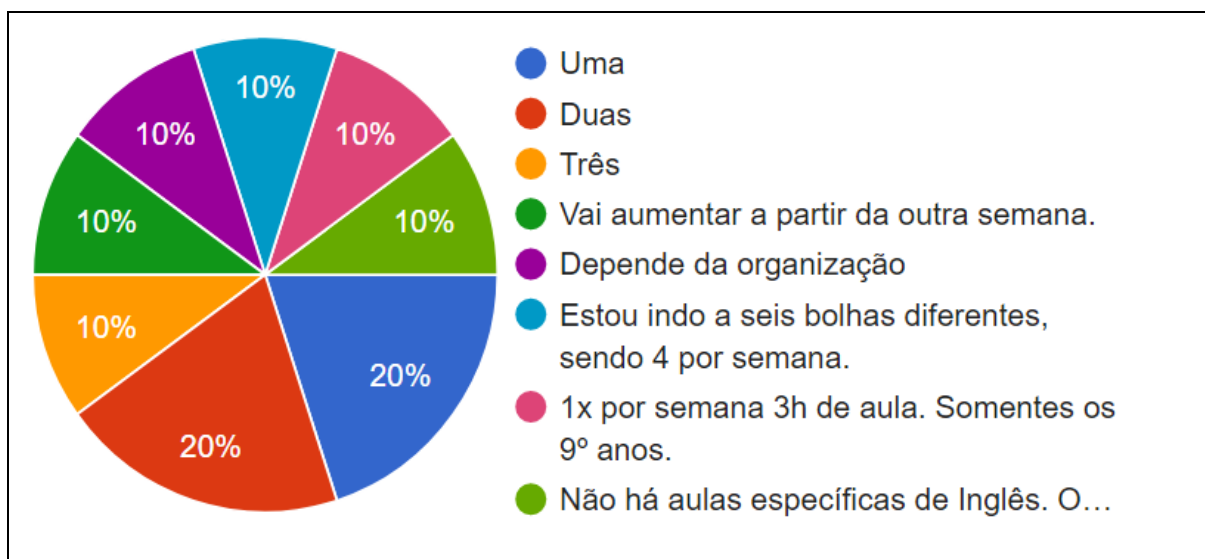
7) Quantos professores de inglês têm em sua escola atualmente? Se você atua em mais de uma escola da PBH, marque a opção Outros e especifique:



8) Quantas “bolhas” (agrupamento de alunos) você atende por semana em sua escola?



9) Quantas aulas de inglês cada bolha tem no presencial por semana?



10) Comente sobre a organização do tempo escolar no ensino remoto de língua inglesa em sua escola (se há aulas online, atendimento via plataformas como *whatsapp*, *google sala de aula*, e outras plataformas digitais). Use esse espaço também para comentar outras observações que você tem sobre o ensino remoto emergencial na PBH.

Sara: *Há uma limitação no ensino de inglês remotamente porque os alunos têm muitas dificuldades.*

Rafaela: *Temos aulas síncronas, google sala de aula, whatsapp, material impresso e presencial. Assim os alunos podem escolher a melhor forma de acesso as aulas e conteúdo.*

Marcos: *Fazemos atendimentos online às segundas, agora revezando os professores só terceiro ciclo e reuniões com a coordenação e direção.*

Anne: *O ensino remoto emergencial em BH não funcionou bem porque a maioria dos estudantes não fez os roteiros de estudos que enviamos. Os Google Forms respondidos por eles também não mostram se houve ou não aprendizagem real. Usamos O Google Meet para aulas online, mas pouquíssimos estudantes participavam. Esses poucos alunos sempre elogiavam e gostavam de nossas aulas online. Também temos um chat diário no Google, entramos todo dia, mas os estudantes não entram para tirar dúvidas ou conversar conosco.*

Floyd: *Quanto às atividades online, utilizando site da escola e whatsapp a qualidade e quantidade foram as mesmas para todas as matérias. Já no ensino presencial, inicialmente, optou-se por desenvolver mais as disciplinas de matemática e português. As outras matérias já estão sendo trabalhadas em menor escala. Então, em minhas bolhas tive oportunidade de rever, corrigir e reforçar atividades que antes foram trabalhadas de forma virtual. Percebi que o empenho de adolescentes e famílias aqui em BH foi bem menor do que o empenho de crianças e famílias de 1º, 2º e 3º anos em minha escola de Contagem. O resultado poderia ser melhor. Minha escola de BH formou uma equipe de busca constante por alunos que não se conectaram com a escola. Destaco também que, minha escola de BH solicitou junto a prefeitura um chip e um celular para esses trabalhos com grupos de alunos via whatsapp e não foi atendida.*

Letícia: *Estamos fazendo o atendimento somente no Whatsapp. A participação tem sido baixíssima, ainda mais com a volta do ensino presencial. Vejo que os alunos que participam online são praticamente os mesmos que vão presencialmente. Assim, dependendo do dia os plantões do whatsapp ficam esvaziados. Sobre o ensino remoto, acho que a Smed demorou para se organizar e agora quer resultados em tempo recorde. Cada dia há uma mudança a qual temos que nos adequar e essas mudanças constantes fazem com que a escola tenha dificuldades de se organizar e que o aprendizado desses alunos fique prejudicado.*

Maria: *Muito cansativo e desgastante, pois temos a demanda de blocos pra corrigir e pouco tempo para projetos. O tempo de deslocamento não pode ser contado como aceitável.*

Julia: *Eu me aposentei em julho de 2021. Quando atuava com o terceiro ciclo, havia um encontro online com duração de uma hora por semana com os anos do ciclo: sétimos, oitavos e nonos anos. As atividades postadas no Google Classroom e interações via whatsapp. No Google Classroom, além dos roteiros de estudos, eu postava os áudios das unidades do livro didático, pequenos vídeos e muitas atividades extras*

para realizar online. Para os alunos do remoto, eu fazia algumas atividades extras em pdf. E sempre colocava todos os links das atividades online nas atividades impressas. No meu segundo BM, atuo na EJA, onde também há um encontro semanal, porém com baixíssima adesão pelos alunos. (São três encontros semanais de uma hora com os estudantes. Cada encontro com uma professora diferente). A grande maioria dos alunos busca atividades impressas na escola. Além das aulas de Inglês, também sou responsável pelos conteúdos de História e Geografia. Até o momento também não recebi retorno das atividades impressas feitas pelos estudantes.

Beatriz: *Enquanto estávamos no trabalho remoto, nossa comunicação com os alunos estava sendo feita via Meet e Google Classroom. Tínhamos uma aula de 60 minutos por semana em cada turma. Penso que o ensino remoto teria sido mais efetivo se tivéssemos tido um número maior de alunos participando das aulas.*

Luís: *A proposta de trabalho de uma escola foi bem diferente da outra. Em uma escola, respeitando todas as dificuldades de acesso tecnológico e a falta de recursos de nossos estudantes, optamos por trabalhar apenas pelo WhatsApp em todo o processo. O aplicativo funcionou como plantão tira-dúvidas, postagem dos roteiros e atendimento dos pais/responsáveis. Nesta escola, vídeos elaborados pelos professores eram sempre postados nas redes sociais, como YouTube, Instagram e Facebook. Na outra escola, foi proposto primeiramente o mesmo modelo da outra escola - WhatsApp - e bem mais à frente, já em meados de 2021, o Google Meet. Todos os professores optaram por participar enquanto fui o único que não aderi ao trabalho através do Google Meet, uma vez que pouquíssimos alunos tinham acesso tecnológico ou falta de recursos materiais, podendo acarretar em mais desigualdade e meritocracia. No mês de outubro, já no final das atividades do Google Meet, tendo em vista o iminente retorno presencial e a ampla distribuição de roteiros impressos aos alunos, resolvi participar da experiência de interação através do Google Meet, que foi bastante interessante e agradável.*

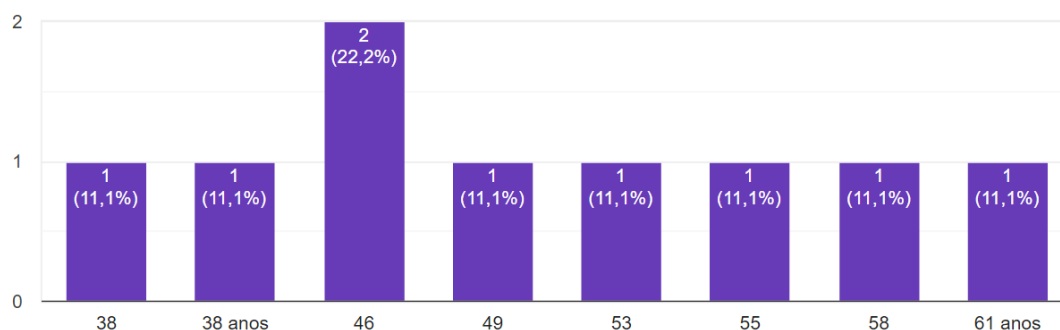
APÊNDICE 5

QUESTIONÁRIO 5 DADOS COMPLEMENTARES DO PROFESSOR PARTICIPANTE 18/01/2022

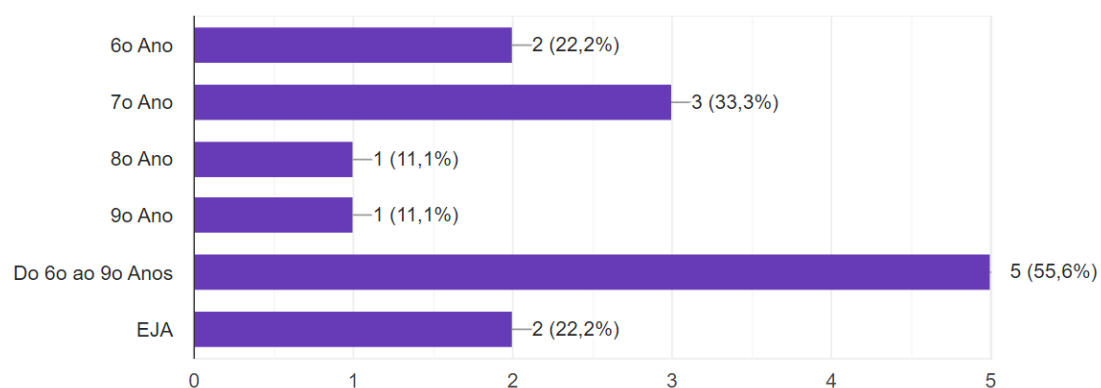
1) Nome fictício

Luís
Stella
Letícia
Julia
Anne with an E
Floyd, George
Beatriz
Sara
Rafaela

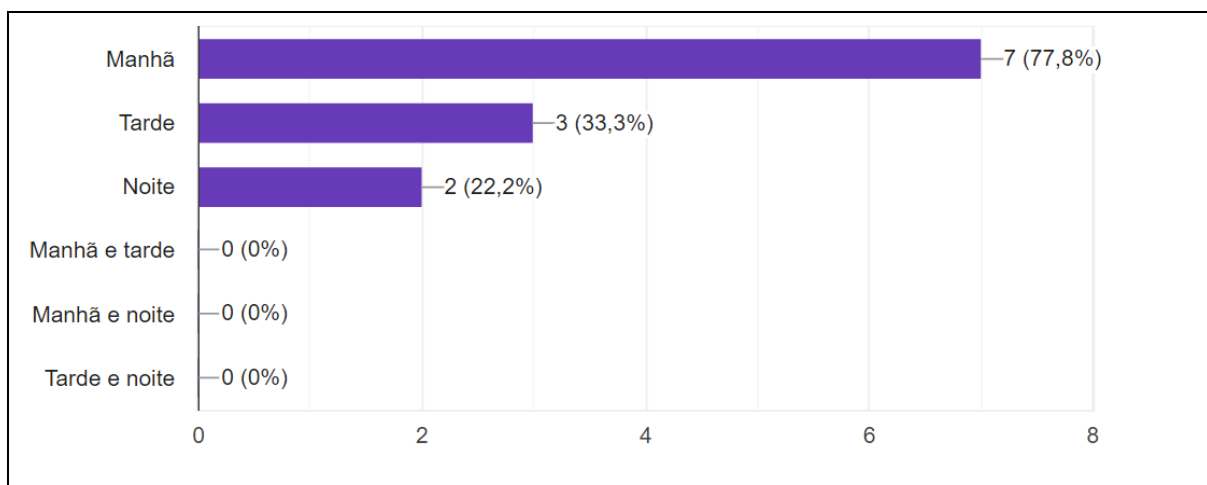
2) Idade



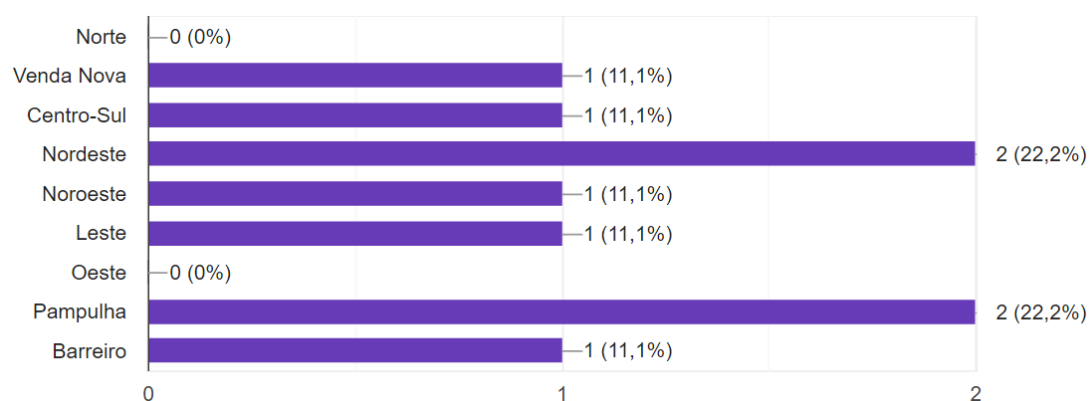
3) Séries em que atua na PBH:



4) Turno(s):



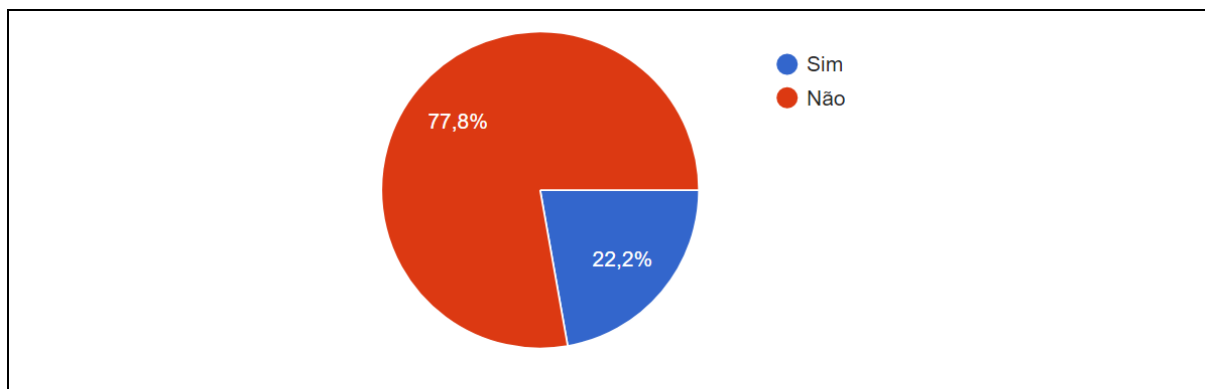
5) Regional (marque mais de uma se for o caso)



6) Quanto tempo como professor de inglês da PBH?

23 anos
 Desde 1991, no primeiro BM
 13 anos
 26
 Vinte anos
 21
 5 anos
 27
 21 anos

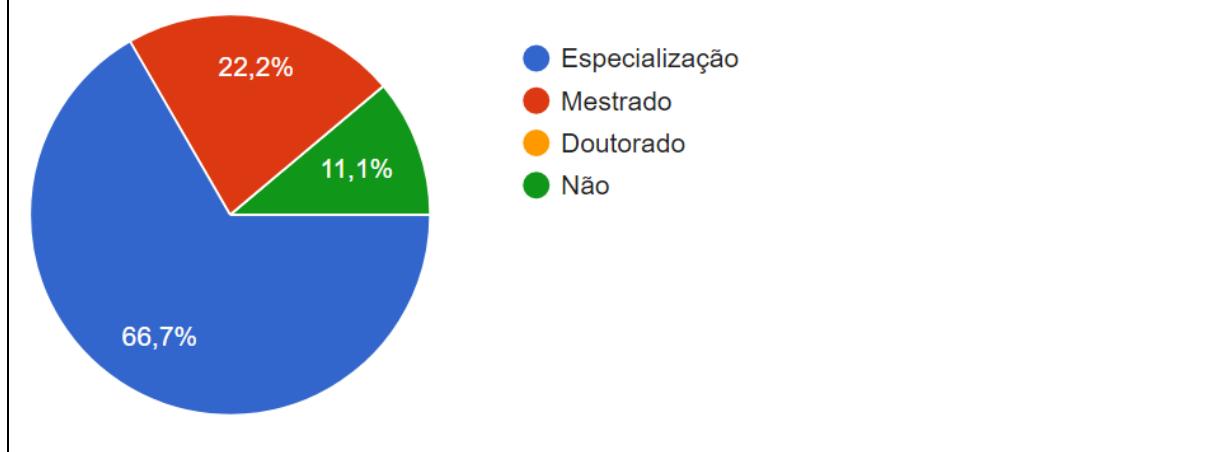
7) Atua em outra rede?



Se respondeu afirmativamente à questão anterior, especifique qual (Estado, outra prefeitura, privada, curso de idiomas, universidade):

UEMG (Universidade do Estado de Minas Gerais)
Escola Municipal Dona Gabriela Leite Araújo de Contagem)

8) Possui alguma pós-graduação? Em caso afirmativo, escolha as opções que se aplicam:



9) Como as especificidades da sua regional (ou regionais) influenciam no cotidiano da sua escola?

Luís: Acredito que o que determina o cotidiano escolar é a autonomia que o grupo de professores tem, ou não, de acordo com o perfil da gestão da escola. Há relatos que a regional nordeste tem uma rigorosidade maior de cobranças, mas não há uma insatisfação específica dos professores em relação à regional.

Stella: Estar na Regional Centro-sul significa estar bem assistida pelo poder público, Gosto de trabalhar nesta Regional.

Letícia: A minha escola, apesar de próxima a escolas com alunos que possuem mais recursos, atende alunos dos prédios que foram ocupados pelos moradores da antiga vila São José. Há um índice alto de criminalidade e os alunos possuem poucos recursos. Por exemplo, a única ferramenta digital que conseguimos utilizar foi o WhatsApp e mesmo assim a grande maioria não conseguia participar. Para que eles fizessem as atividades remotas tivemos que imprimir apostilas para todos os alunos e pedir que eles retirassem na escola.

Julia: A Regional segue as diretrizes da Smed. Em algumas situações, falta diálogo.

Anne: As especificidades da minha regional, mais precisamente da comunidade onde trabalho influenciam diretamente no cotidiano da nossa escola devido à situação de pobreza de muitos estudantes, contato com tráfico de drogas e tiroteios, descrença na possibilidade de ascensão social ou melhora da condição de vida através dos estudos, pais ausentes, com problemas sociais e comportamentais graves, embora eu tenha consciência de que essa realidade não é regional, mas da sociedade em geral.

Floyd: *Nossos alunos, em parte, querem mais aproveitar o momento deles e a juventude para socializar e brincar, mais do que estudar qualquer matéria, e em parte, são aplicados e se interessam pelos estudos. No meu papel de professor, me vejo como alguém que precisa se desdobrar para tornar o ensino da língua inglesa interessante, atraente, divertido, dinâmico e necessário para conseguir maior comprometimento desses alunos e alunas, resultando em melhor aproveitamento, melhor aprendizado.*

Beatriz: *Como nunca trabalhei em outra regional, não saberia dizer.*

Sara: *As de formas de abordagem aos alunos e o trabalho com as turmas são diferentes de acordo com...*

Rafaela: *Situação Econômica/ financeira: Os pais tem demonstrado renda financeira estável na sua maioria, muitos vão a escola de carro, com exceção de alunos que moram em um aglomerado e outras situações de pobreza. Influência: são solícitos, mais presentes na vida escolar do filho, favorecendo no seu sucesso escolar. Situação política: os líderes de bairro são atuantes, várias assistências a comunidade e participação de alguns políticos. Influência: alunos mais atentos com as questões ambientais e de direitos, tem uma boa oratória, discursam sobre diferentes assuntos. Todos os anos vários alunos fazem cursinho para entrar no Coltec e Cefet. A aprovação em comparação com outras escolas é alta. Por ano sempre tem 1 ou 2 aprovações na prova. Os alunos de Inclusão são bem, na medida do possível, assistidos pelos pais e professores, os pais de vários destes alunos são destaque na comunidade. A região Pampulha vai desde a pobreza extrema até riqueza extrema. Isto se percebe na nossa rotina escolar boa parte tem vida econômica regular e uma pequena parte, bem carente.*

APÊNDICE 6**QUESTIONÁRIO 6 – FALANDO COM O MUNDO**
25/06/2020

- 1) O que é o Programa Falando com o Mundo e qual a principal diferença entre ele e o Improve Your English?
- 2) Como será a articulação entre o Programa Falando com o Mundo e o Núcleo de Línguas Estrangeiras?
- 3) Como surgiu o convite para a PBH participar do Fellow Program com a Embaixada Americana? Além da Prefeitura de Belo Horizonte e Contagem o programa também seria oferecido para outros estados e prefeituras?
- 4) Além da Embaixada Americana e outros órgãos internacionais há a previsão de parcerias com outros agentes públicos como universidades para programas de formação continuada de professores?
- 5) Acabamos de receber a notícia de que o Fellow Program está temporariamente cancelado em virtude do Coronavirus. Como você recebe essa notícia?

APÊNDICE 7

QUESTIONÁRIO 7 – NÚCLEO DE LÍNGUAS 12/05/2020

1) Qual será a principal atuação do Núcleo de Línguas na Prefeitura Municipal de Belo Horizonte?

Coordenação.

2) A portaria da SMED Nº 021/2018, publicada no DOM em 20 de fevereiro de 2018 e que regulamenta a criação do Núcleo de Línguas Estrangeiras dispõe que as ações do Núcleo sejam voltadas para a Educação Integral prioritariamente. A atual proposta do Núcleo continuará atendendo prioritariamente a Educação Integral?

Sim.

3) Como será a articulação entre as ações do Núcleo de Línguas e o “Programa Falando com o Mundo” vinculado à Diretoria de Relações Internacionais?

Não será. Já é vigente por vários anos. Ainda mesmo quando o programa se chamava Improve your English, ações que proporcionam formação linguística para o Professor, por meio de parceria com centros de formação em línguas de nível internacional para o aprendizado da língua inglesa, parcerias com embaixadas estrangeiras para fomento e imersão em língua e cultura, formação em metodologias que proporciona ao professor e aos alunos da RME condições de competir localmente e internacionalmente desenvolvendo habilidades do século 21, pensamento reflexivo, habilidade de trabalho em equipe, aplicação de conhecimentos transdisciplinares elencados na BNCC para solucionar problemas reais da vida e muitos outros, seguindo diretriz de internacionalização da cidade de BH.

4) Como seria estruturada a parceria com a Embaixada Americana através do Fellow Program, antes do programa ser cancelado pelo governo americano em função da pandemia do novo Coronavírus?

As articulações do Programa Fellow cabem à Diretoria de Relações Internacionais, materializadas no coordenação do Programa Falando com o Mundo.

5) Como ficará o futuro do Núcleo de Línguas diante dos desafios enfrentados em decorrência da COVID-19? Há alguma previsão dos cursos serem ofertados na modalidade EaD no próximo semestre?

No momento, não há orientações quanto aos cursos. Seguiremos diretrizes oficiais que respeitem os protocolos sanitários e que sejam definidos para as a oportuna retomada das atividades das escolas regulares. Trabalhamos agora em ações para apoiar pedagogicamente as escolas quando da retomada das atividades.

6) Comente sobre a atuação de agências parceiras internacionais como o British Council, o ICBEU e a Embaixada Americana na formação continuada de professores de inglês da Rede Municipal de Belo Horizonte.

São parcerias que oportunizam ao professorado da RME expansão de conhecimento linguístico, pedagógico e cultural inestimáveis.

7) Além da Embaixada Americana e outros órgãos internacionais há a previsão de parcerias com universidades públicas brasileiras para programas de formação continuada de professores?

Há disponibilidade e disposição para considerar-se parcerias que possam agregar valor.

8) A educação bilíngue e a internacionalização de Belo Horizonte são comumente citadas pela gestão municipal como objetivo a ser alcançado a longo prazo. Como o Núcleo de Línguas, o “Projeto Falando com o Mundo” e a SMED se articulam para tornar esse objetivo uma realidade?

Ações que proporcionam formação linguística para o Professor, por meio de parceria com centros de formação em línguas de nível internacional para o aprendizado da língua inglesa, parcerias com embaixadas estrangeiras para fomento e imersão em língua e cultura, formação em metodologias que proporciona ao professor e aos alunos da RME condições de competir localmente e internacionalmente desenvolvendo habilidades do século 21, pensamento reflexivo, habilidade de trabalho em equipe, aplicação de conhecimentos transdisciplinares elencados na BNCC para solucionar problemas reais da vida e muitos outros, seguem na diretriz de internacionalização da cidade de BH.

APÊNDICE 8

QUESTIONÁRIO 8 – CLIC

12/05/2020

1) Qual é o objetivo principal da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte com a criação do Centro de Línguas, Linguagem, Inovação e Criatividade?

Oferecer espaços de aprendizagem a partir de ambientes que promovam o engajamento por desafios, por meio de metodologias ativas, estratégias e recursos diferenciados, transmídia e transdisciplinar, gamificados, lúdicos e desafiadores, em um potente movimento de intersetorialidade e consolidação de parcerias, visando à equidade de acesso e construção de processos, de desenvolvimento integral de todos os sujeitos envolvidos para a consolidação de uma educação de qualidade, conforme previsto no Plano Municipal de Educação.

2) Que articulações estão previstas entre o CLIC, o Núcleo de Línguas e o Programa Falando com o Mundo da Diretoria de Relações Internacionais?

Formação em metodologias de ensino para professores, grupos para a prática da conversação, oferta de cursos de inglês, espanhol, francês, italiano, alemão, russo, Mandarim e português como língua de acolhimento e articulação de parcerias diversas.

3) Como as ações do CLIC podem contribuir para a formação continuada de professores de inglês?

O CLIC propõe ser um espaço aberto à formação continuada de professores de inglês e de outras áreas, um local de "gatilho" para a criação de uma rede de aprendizagem criativa. As parceiras com IUFMG, Aliança Francesa, Instituto Confúcio, Embaixada Americana e outras serão de fundamental importância nesse processo, pois possibilitarão aos professores terem cursos voltados para a sua práxis.

4) Como seria estruturada a parceria com a Embaixada Americana antes do programa ser cancelado pelo governo americano em função da pandemia do novo coronavírus? Há previsão de retomada dessa parceria?

A professora XXX, enviada pelo programa RELO da Embaixada Americana, ficaria até novembro desenvolvendo atividades de formação continuada com os docentes de inglês de nossa rede. Desenvolveria 20 horas semanais de atividades no Clic: Cursos e mini cursos voltados para o ensino do inglês, utilizando metodologias e recursos didáticos atualizados e personalizados de acordo com o perfil dos estudantes da Rede Municipal de Educação abordando-se como suplementar a adaptação de materiais didáticos atualmente ofertados na Rede Municipal. A previsão e grande expectativa nossa é de que o programa seja retomado em 2021.

5) Além da Embaixada Americana e outros órgãos internacionais há a previsão de parcerias com universidades públicas brasileiras para programas de formação continuada de professores ofertados pelo CLIC e o Núcleo de Línguas?

O que temos de mais concreto é a parceria com a UFMG por meio do IUFMG. A pandemia paralisou nossas atividades, mas esperamos em breve poder retomar as articulações.

6) Como o CLIC está se reestruturando diante dos desafios advindos com a pandemia de COVID-19?

O CLIC está atuando junto à Assessoria de Tecnologias na formação dos estagiários para suporte ao uso de tecnologias digitais em sala de aula. Atualmente todos os estagiários estão sendo capacitados para o uso do Google Sala de Aula.

7) A educação bilíngue e a internacionalização de Belo Horizonte são comumente citadas pela gestão municipal como objetivo a ser alcançado a longo prazo. Como o CLIC, o Núcleo de Línguas, o “Projeto Falando com o Mundo” e a SMED se articulam para tornar esse objetivo uma realidade?

Articulam-se na busca de se oferecer ao público alvo do CLIC cursos de idiomas gratuitos e com metodologias ativas. O CLIC foi projetado para promover a oferta de espaços de aprendizagem de forma inovadora, transdisciplinar, lúdica e criativa.

APÊNDICE 9

TRANSCRIÇÃO DAS NARRATIVAS EM ÁUDIO

Como participante de uma pesquisa que envolve uma análise crítico-reflexiva dos programas de formação continuada para os professores de inglês na Rede Municipal de Belo Horizonte gostaria que você descrevesse o contexto de trabalho em sua regional de atuação, especificamente na comunidade escolar em que você leciona. Quais são as singularidades, conflitos, conquistas, e possíveis temores que você enfrenta no cotidiano escolar, especialmente frente à instabilidade gerada pelas políticas públicas para o ensino de inglês na Rede Municipal de Belo Horizonte?

Luís: (email): Apesar de trabalhar na mesma regional, minha escola da manhã tem um perfil bastante diferente da escola da tarde. Começando pelo corpo docente, em uma escola sentimos que temos mais autonomia para trabalhar enquanto na outra o grupo, de certa maneira, se sente e atua de forma mais dependente da coordenação e da direção escolar. Tais comportamentos acabam implicando, mesmo que indiretamente, no trabalho desenvolvido em cada disciplina e na relação com os alunos. O corpo discente é bem distinto também. Em uma escola os alunos têm não somente uma bagagem de conhecimento maior como também um melhor desempenho sócio-cultural e financeiro. Na outra escola os alunos são um pouco mais indisciplinados e conseqüentemente a aprendizagem é um pouco comprometida. Particularmente, tenho boa relação com os alunos em ambas as escolas e felizmente são bastante interessados na língua inglesa e se sentem motivados na aula. Uma grande conquista é poder desfrutar de duas aulas de inglês por semana em ambas as escolas, pois sei que muitos colegas da PBH só possuem uma aula por semana. Não acredito que haja instabilidade em relação às políticas públicas para o ensino de inglês da RMBH, na verdade, vejo que nunca houve tanto incentivo para formações e cursos para os professores de língua inglesa como agora. No entanto, acredito que a PBH poderia atender demandas históricas para todos os professores de língua inglesa como proporcionar 2 aulas, no mínimo, por semana, sala ambiente para uso específico de língua estrangeira em todas as escolas e recursos tecnológicos e de multimídia eficientes para uso na aula de língua inglesa.

Áudio 1 Beatriz - Duração: 5:40

Então sobre o meu trabalho este ano eu estou numa escola, eu fui transferida para uma escola que eu ainda não conheço os alunos ainda mais com esta pandemia, no início do ano greve e tudo então eu não tive nem a oportunidade de conhecer. Uma coisa que eu já observei é que eu vou trabalhar com o terceiro ciclo e são 14 turmas, eu vou ter apenas uma aula semanal em cada turma, daí já tinha começado o ano já bem angustiada porque eu não sabia que isso era possível na prefeitura, a gente ter professores de inglês com uma aula só semanal. Então as outras disciplinas acabam pegando o nosso mais horas do que a nossa e o inglês é colocado de lado. Então eu já observei isso e já me gerou no início do ano uma certa angústia, uma certa preocupação de como vai ser, porque às vezes você tem uma aula com uma turma na semana e você vai ver os alunos só naquele dia e aí a gente sabe que quando o inglês é colocado desta forma ele pode ser usado por exemplo, a aula de inglês para fazer ensaio de alguma coisa então eu tenho sentido isso nesta escola. Não sei como vai ser mais para a frente, mas este foi o último cenário. Anteriormente eu passei dois anos de 2018 e 2019 com a EJA à noite e trabalhava com inglês também com eles. As dificuldades assim, também a questão do número reduzido de aulas, de horas para a gente trabalhar, falta de material didático adequado para poder trabalhar com estes alunos, no preparo assim tudo o que a gente gostaria de ter, uma estrutura, um material para que eles pudessem usar, uma carga horária garantida de horas, mais horas para trabalhar. Então isso estas eram as minhas dificuldades na EJA. Os alunos na EJA também são muito, eles faltam muito e então às vezes você tem alunos, um grupo na semana, na semana seguinte às vezes os que estavam presentes já não estão e então tem estas dificuldades mesmo, por diversos motivos. Mas apesar disso eu consegui desenvolver projetos lá com os outros professores, consegui aplicar a parte do projeto do PBL que a gente conheceu lá no Colorado em 2019, no ano passado e então foi muito bom, a experiência foi ótima. Os alunos, a gente conseguiu leva-los para a semana da família, o dia da família que é comemorado no sábado de manhã que é um dia que eles não aparecem na escola, geralmente. E eles foram e a gente conseguiu e a gente conseguiu fazer apresentação em inglês, coral e teve também o coral na formatura, tudo assim ligando as atividades do projeto do PBL. E foi muito bom, a experiência foi maravilhosa com eles neste aspecto, apesar de tudo que falta, a vontade deles é muito grande de aprender e ficam muito felizes e precisam do nosso apoio. Então apesar de todas estas falhas no final eu ainda fiquei satisfeita com o trabalho que foi feito. E nos anos anteriores eu fiquei três anos no sexto ano lá nesta escola, trabalhando com inglês e outras disciplinas, mas a minha experiência foi muito boa. A gente tinha o material e às vezes quando

faltava eu pegava, pedia em outras escolas, colegas que conseguiam em outras escolas, a própria bibliotecária ajudava com isso e eu tive três anos maravilhosos. Até é um depoimento que pode parecer assim soar estranho pelo que a gente já ouviu dos colegas e eu também escuto de outras dificuldades não são todos, porque eu acho que também tem gente que tem esta facilidade, esta feliz realidade em alguns lugares. Apesar enfim da falta de estrutura o resultado foi muito bom, o meu trabalho foram os melhores anos da minha carreira de professora foram estes três anos que eu trabalhei nesta escola com sexto ano. Porque também é o primeiro ano que eles tem ali o contato com o inglês e então eles vem super motivados e eu trabalhava com arte também e então misturada arte com o inglês e então foi a minha maior realização na minha carreira foi trabalhar com o sexto ano na prefeitura e nossa foi muito bom, foi muito importante para a minha vida. Até hoje eu tenho as lembranças dos vários projetos que a gente fez lá com eles e foi muito bom, muito bom mesmo. Então é isso que eu tenho para falar das minhas experiências com o inglês.

Áudio 1 Maria Duração: 1:25

Bom, em relação a primeira pergunta, especificamente em relação ao ensino de inglês na rede pública eu tenho experienciado situações complicadas às vezes de falta de material, de violência e também a questão da falta de valorização do inglês. Quando eu entrei na rede há dez anos atrás nós tínhamos duas aulas nas escolas onde eu lecionada, na região oeste de BH e com o tempo estas duas aulas foram se transformando em uma e uma aula por semana geralmente é muito corrido.

E geralmente eu percebo que o inglês sempre é deixado em segundo plano, geralmente as coordenações, as direções não dão o devido valor e então eu percebo que o inglês é meio que deixado de lado por dizer. E também tem aquela questão o inglês acaba se tornando aula da bagunça. Eu tenho tentado modificar todos estes estereótipos, tentando dar o melhor de mim, mas admito que é um grande desafio.

Áudio 1 Anne - Duração: 2:32

Olá a todos, eu sou professora de inglês da Rede e a escola onde eu trabalho está inserida numa comunidade muito pobre que não valoriza tanto os estudos, o conhecimento. A grande maioria dos alunos pensa em estudar, mas para ter um emprego comum no bairro, no comércio, apesar da gente incentivar poucos alunos têm o sonho de cursar uma universidade, ter uma carreira brilhante. Eles são em sua maioria pobres de recursos, moram em barracões. Eu já entrei na vila e vi a situação, alguns tantos moram num condomínio, apartamentos pequenos e existe um número pequeno de alunos que moram em casas distantes da escola. A escola para eles é o centro ali de referência, de lazer, é o lugar que eles vão sábado e domingo participar das atividades da escola aberta. O bairro não oferece oportunidades de lazer, como praças e etc., e então eu vejo que é preciso o tempo todo a gente estar incentivando o estudo, principalmente o estudo da língua inglesa, porque eles têm aquela ilusão de que não vai precisar porque não vão para o exterior porque não tem dinheiro. Então é preciso fazer todo um trabalho inicial todo o ano para que eles vejam que o inglês pode ser usado aqui mesmo no Brasil e que pode ser importante e que acima de tudo pode ser legal, independente da profissão que você vai seguir, pode ser legal, interessante saber inglês hoje. Então a gente luta com as mazelas da comunidade porque existe muita pobreza, tráfico de drogas, muitas famílias vivem a tensão, com tensão de batidas policiais e tráficos e brigas e então o contexto é bem difícil e não propício à tranquilidade que os estudos exigem.

Áudio 1 Floyd - Duração: 1:50

Quanto à oferta de cursos de formação as oportunidades têm sido ótimas. Um problema que eu enfrentei por parte de alguns poucos colegas é que como eles preferem ter um horário janela por dia, acabam reclamando por causa da reorganização dos horários em dia de curso. A falta de WIFI, a proibição de aparelhos eletrônicos devido ao uso incorreto dos mesmos, inviabiliza a realização de algumas tarefas como por exemplo, o Kahoot, a digitação e leitura de mensagens como gênero textual e também temo que a redução de verbas para a escola possa impossibilitar investimento em uma sala ambiente que pretendo apresentar como proposta para melhorar o envolvimento e o aprendizado dos alunos, colocando em prática boas ideias como aquelas apresentadas em cursos. Não reservo muito tempo para a política, em suma sofremos uma incansável desvalorização com correção salarial zero em alguns anos, cortes de direitos chamados ofensivamente de privilégios, com cobranças cada vez maior, o que nos afeta emocionalmente, mas seguimos em frente. Percebi que o período de pandemia se tornou um grande desafio para todos os profissionais envolvidos na educação. Estamos todos aprendendo e reaprendendo, inclusive a nossa secretária da educação que pressionada juntamente com a prefeitura repassa o problema para nós que atuamos diretamente com os alunos.

Áudio 1 Júlia – Duração: 3:01

Pergunta um, sobre o contexto do trabalho dos professores na Regional Leste eu desconheço, eu não tenho contato com outros professores além da outra professora de inglês da minha escola e então eu não sei a realidade na qual eles trabalham. Sobre a Escola XXX nós tínhamos aulas de inglês a partir do quarto ano desde 2015 e este ano houve uma reformulação lá na distribuição de aulas e a coordenação geral entendeu que não deveria ter aulas porque a XXX era a única escola que tinha inglês a partir do quarto ano. Então tirou o inglês,

não teve discussão e foi uma decisão monocrática, a gente não foi ouvido. Então eu que dava estas aulas para o quarto e quinto anos, duas aulas por semana, as professoras e os alunos gostavam muito, os pais também gostavam porque eram aulas muito lúdicas e eu podia levar os meninos para a informática e então dava para aprender bastante coisas e eles gostavam muito. Então este ano eu dou ano para o sétimo e os oitavo anos, e estes alunos eles foram meus alunos no quarto e no quinto ano e então eu posso desenvolver um trabalho bem legal. A gente usa o livro o Bridges, FTD e eu uso o livro mesmo e acompanho e levo complemento às aulas, levo áudios, a gente faz listening, a gente vai no laboratório de informática e faz jogos no Kahoot, no Quizlet e é bem interessante. Os alunos também gostam muito das aulas, as turmas de oitavo ano elas têm 20 alunos e então era bem bacana, dava para fazer um trabalho bem legal e os alunos bem centrados e então estava muito bom. Uma pena que teve a greve e agora a pandemia e então isso aí cortou, mas os alunos são muito interessados, eles gostam muito de inglês e eu não faço um trabalho em conjunto com a outra professora porque ela trabalha de forma diferente, ela trabalha com os nonos anos e com o sextos anos à tarde e ela adota uma linha mais gramatical de tempo verbal, mais focada nestas coisas e eu gosto mais de trabalhar speaking, listening e estas coisas mais rapidamente. Então a gente trabalha de forma bem diferente, mas as aulas de inglês eu considero que as aulas são bem bacanas e os alunos gostam muito das aulas.

Áudio 1 Letícia – Duração: 10:46

Então Kelly a respeito da primeira pergunta eu leciono na Escola Municipal XXX na Regional Pampulha e já trabalho lá há 12 anos. É uma comunidade muito difícil, a gente enfrenta muitos problemas, problemas na comunidade, problemas com o tráfico e isso afeta muito os alunos, não afeta diretamente a escola, não tem, é muito raro algum tipo de evento que afete a escola... que o tráfico afeta diretamente a escola, mas afeta profundamente a vida dos alunos. E a gente tem alunos em situação de risco social muito grande e alguns não tem uma perspectiva a respeito do ensino do inglês. Então a gente enfrenta uma resistência muito grande, a gente tem muitos alunos falando eu não preciso aprender inglês, eu não encontro com nenhum estrangeiro, eu nunca vou sair do país. Às vezes eles sabem que no mundo de hoje é importante eles aprenderem inglês, mas eles tem uma certa noção, uma certa mentalidade de que se eles forem aprender inglês não vai ser na escola. Então existe uma resistência muito grande de não adianta você me falar isso eu não vou aprender, eles tem esta noção de que na escola eles não vão aprender inglês. Com relação as formações nos últimos 12 anos eu sempre vi uma oferta muito grande de formações de inglês e então antes a gente tinha uma movimentação para a questão da implantação das propostas curriculares. Então haviam as formações para aprender a trabalhar com estas propostas curriculares da PBH, depois com o surgimento do IYE e agora o “Falando com o mundo” começaram a surgir várias oportunidades de formações diferentes, e então a gente teve a formação do British Council, a gente teve um convênio com a Cultura Inglesa eu cheguei até a participar e fiz três semestres lá na Cultura Inglesa para dar uma reavivada no inglês e foi bem. Acho que a gente tem uma boa oferta de formações. No semestre passado a gente teve a formação com a Cara Hoppe e este semestre também a gente teve duas formações diferentes, mas acho que teve ainda mais alguns eventos que foram realizados com o Falando com o Mundo, pela coordenação aí da Secretaria de Relações Internacionais e na minha escola de certa maneira eu não tenho nenhuma, nada a dizer sobre a escola em si. Eu sempre tenho muito apoio quando eu quero fazer um projeto, a direção e os outros professores eles sempre me ajudam quando eu quero fazer. Os alunos gostam muito da comemoração do Halloween então todos os anos a gente faz na escola um evento que é na quadra, com todos os anos, todos os professores ajudam, a gente faz brincadeira, coloca uns vídeos, faz desfile. Então eu sempre tenho muito apoio da escola, não tenho dificuldades quando a isso. Mas o público em si eu vejo que é muito difícil e então assim, eles têm uma dificuldade maior de aprendizagem, eles não tem cultura de estudo em casa, e então às vezes é muito complicado a noção deles de estudo, por exemplo, as propostas que eu faço, eles não veem aquilo como uma proposta para aprender inglês, eles veem aquilo como uma proposta para passar de ano, para cumprir um conteúdo. Então eles querem me mostrar alguma coisa escrita, querem que eu dê visto, dê ponto e é só isso, não tem mais nada. Então quando eu quero que eles conversem, que eles falem alguma coisa é muito difícil porque eles tem um certo receio da comunicação então eu tenho tentado, já fiz vários tipos de atividades, 12 anos a gente tenta absolutamente tudo. Eu já fiz cooking class, a gente já levou as coisas para a sala porque a cantina está sempre ocupada. A gente já fez pintura em camisa, a gente já fez um monte de coisa e debate e é sempre um desafio muito grande. Então eu vejo que é muito difícil para eles, às vezes eu levo música, coisas lúdicas, música, música que eles mesmo indicam, que eles gostam e eles deixam a música lá, o papel embaixo da carteira. Eles não tem aquela conexão, assim, nossa eu vou fazer porque eu gosto desta música. Às vezes eles deixam a música para lá e levantam para dançar e aí teve um dia que eu falei, vocês querem dançar então vamos dançar. Parei a atividade e nós dançamos e na aula seguinte eu fiz atividade com a música que eles queriam dançar, mas mesmo assim eu não vejo um entusiasmo muito grande. Brincadeira, eu fiz uma brincadeira de vocabulário simples de classroom language e aí eu coloquei era até com o livro antigo, coloquei as imagens e eles tinham que correr de um lado para o outro da sala, era uma brincadeira meio bagunçada, mas que era

divertido, eles tinham que correr do outro lado da sala e achar qual era o classroom language da imagem que estava lá do outro lado da sala e aí eles foram lá e fizeram isso duas vezes, acho que eram uns oito papeis e na terceira eu tipo vou sentar na carteira, estou cansaço, não gostei desta brincadeira. Então assim eu vejo às vezes uma falta de entusiasmo muito grande, eu acho que este é o maior desafio, como engaja-los numa coisa eles gostem e que eles queiram participar, porque às vezes a gente fala estes meninos gostam de correr, eles correm o tempo todo e aí você faz uma brincadeira que eles tem que correr, mas não é muito chato, eu quero ficar sentado. Então é bem complicado. Mas acho que no mais é isso. Pergunta, estabilidade gerada pelas políticas públicas para o ensino de inglês, eu vejo que esta estabilidade eu acho que é mais no sentido do lugar do inglês. Então por exemplo, na minha escola quando eu comecei em 2008 eu tinha que dar aula para duas turmas de português e eu tinha uma aula de inglês em cada turma, só que o número de português foi aumentando tanto na escola que eu perguntei, eu preciso mesmo dar aula de português porque já tem quatro professores de português, será que eu não posso ficar só dando aulas de inglês? Foi aí que eu comecei a ter duas aulas por semana, então demorou um pouco até eu conseguir ter as duas aulas por semana. E aí agora com o aumento do fluxo do terceiro ciclo no turno da manhã eu acabei ficando com uma aula por semana em algumas turmas então para fechar as 15 horas eu dou duas aulas por semana nos oitavos e novos e uma aula para semana nos sextos e sétimos, aí dão 15 aulas certinho. Então eu vejo esta estabilidade porque a gente ao tem um número fixo de aulas, a gente pode ser uma ou pode ser duas, então eu já vi professor que são várias turmas na escola e então o professor ele dá aulas para 13, 14, 15 turmas na mesma escola, dá uma aula por semana. Então para o professor é muito desgastante e para o aprendizado não é legal, porque é uma hora só por semana. O que é que você consegue fazer em uma hora por semana? E se for uma turma que tem aula sexta feira e tem um monte de feriados. Isso já aconteceu comigo, era uma aula por semana e foram as turmas de quinta e sexta eles não tiveram aula durante praticamente um mês ou mais, porque foram vários feriados prolongados. Então eu acho que era isso, espero ter ajudado.

Áudio 1 Marcos – Duração: 1:27

Primeiramente eu trabalho numa comunidade onde a família majoritariamente falando não acompanha muito bem a vida escolar dos alunos, então muitos deles não realizam as atividades, ou realizam precariamente. Acho que é uma comunidade onde existe muita pobreza também, uma parte da comunidade é muito pobre também e tem esta dificuldade do dialogo da escola com as famílias, é uma minoria das famílias que acompanha realmente os filhos. E é complicado também esta questão de você encontrar uma linguagem que haja uma interação da maioria dos alunos com a língua inglesa. Eu acho que eu consigo alcançar dependendo da turma entre 20 a 50%, algumas vezes algumas turmas até 60 a 70% de engajamento, algumas turmas que são melhores, que são mais interessadas. Falando de dificuldades, felizmente desde o ano passado nós estamos com equipamentos tecnológicos como data show e então a gente está tentando começar a utilizá-los também de uma maneira de trazer o ensino de língua inglesa um pouco mais atrativo, atraente para os alunos.

Áudio 1 Rafaela – Duração: 8:16

Bom, eu tenho trabalhado na Escola Municipal XXX já por mais ou menos uns sete anos e tenho percebido algumas singularidades muito importantes que fazem toda a diferença no contexto escolar, há uma gama misturada de alunos, uma parcela é da comunidade que mora perto da escola, mas tem uma boa parcela de alunos que evadiram de escolas particulares e alunos que moram na região ali próxima que têm um poder aquisitivo melhor. Isso influencia em grande parte em alguns resultados finais do aluno, você percebe que ali há pais que acompanham a vida escolar do filho. Não são todos, mas isso faz grande diferença no resultado final. Por outro lado a gente vê também ali, têm meninos que você vê que não tem nenhuma orientação em casa, nenhum acompanhamento, são alunos que realmente não têm este suporte familiar. Com isso você vê mais dificuldades mesmo na conquista dos objetivos escolares e na sua realização pessoal de aluno no contexto escolar. Então o IDEB da escola não é tão baixo, é um IDEB que sobressai em relação a algumas escolas e é uma escola muito aberta para trabalhar questões sociais, questões de trabalhar o diferente, trabalhar o outro que não é do mesmo jeito que você e isso há um empenho muito grande, na questão até de gênero, pobreza e riqueza. Isso vem sendo trabalhado fortemente já há uns três anos e neste sentido realmente de respeitar as diferenças é uma escola que deu um salto. E você percebe também que questão de racismo que você encontra dentro da escola, mas ele é combatido pelos próprios colegas. E com isso é uma escola que teve muito problema disciplinar há uns cinco anos atrás, mas há nos dias atuais uma melhoria da disciplina que acarretou no bom funcionamento da escola, leis mais rígidas dentro da escola, colocando o aluno mesmo, falando como é importante ele finalizar o seu trabalho. Então isso tem repercutido positivamente para o rendimento escolar. Isso não quer dizer que não há meninos que não fazem nada, porque há meninos que não fazem nada, há meninos totalmente desmotivados. Infelizmente nas salas uma boa parte faz mais ainda você percebe que é por... Não é um desejo tão real de querer aprender, mas fazer só pela nota, mas não julgo uma escola parada, estacionada no tempo. Julgo uma escola que está caminhando, está caminhando para melhorar. Então nesta

jornada aí vejo como positivo, com esta situação de a escola não está parada, está em movimento, procurando novas atitudes, formas, jeitos, não sendo passiva em relação aos problemas que vem surgindo nas escolas, porque os problemas vão e vem. E a gente vê muitas escolas passivas e não é o caso da nossa. Este ano antes da gente fechar por causa da pandemia, nós estávamos tentando sala ambiente, pela primeira vez que a gente estava tentando aqui na escola e chegamos a funcionar e ainda a gente não conseguiu porque foi muito rápido a questão da pandemia, teve só um mês de aula e já mais ou menos e já aconteceu a questão de fechar as escolas. Mas este aí já era um novo movimento que a gente estava fazendo para poder melhorar os professores em relação à materialidade nas salas, o acesso a estas materialidades ser mais fácil à mão do professor e seria mais uma tentativa. A gente não sabe se daria certo, mas é uma forma da gente estar movimentando e procurando novas soluções, melhorias para a nossa escola. Então vejo tudo isso como positivo. Em relação às políticas públicas da prefeitura esta instabilidade, nós já sentimos já há um bom tempo que nossos professores, nós estamos passando por processos de sofrimento, processo de sofrimento em relação à desvalorização, a gente sente isso. Senti em todas as escolas que eu dei aula e não digo que é diferente na escola XXX também, esta valorização o professor. Claro que é uma escolas mais e outras menos, mas a gente sabe que a nossa desvalorização, se a gente não tiver um parâmetro bem firme na sua mente a gente também acaba entrando neste clima de desmotivação, em não se sentir útil e motivado mesmo para ser um bom professor. Então a gente tem que ter uma consciência firme para poder continuar a nossa jornada aí. E estas questões salariais, estas questões de perdas de direito, tudo isso eu vi e venho vendo um adoecimento muito grande de professores, é uma coisa absurda de ver o adoecimento. Olha eu percebi isso em todas as escolas onde eu já deu aulas, já dei aulas em muitas escolas, porque eu sempre pego um cargo fixo que é onde eu sou concursada e sempre pego dobrás, então isso não é só presente na minha escola, licenças e questões emocionais e físicas e tudo o que é tipo de coisa. Então realmente esta questão da política mesmo que vem nos afligindo realmente nos afeta, afeta o professor, mas é mister que a gente não deixe isso influenciar por causa de nós mesmo e se nós estamos realizados como professor e seguir a nossa jornada e a nossa realização pessoal, isso tudo influencia e então vale a pena a gente continuar firme e trabalhando e fazendo o melhor que a gente puder.

Aúdio 1 Stella – Duração: 2:00

Bom, quanto à pergunta um a minha escola ela é situada dentro da Regional Centro Sul dentro do Bairro Santo Antônio. É um lugar de fácil acesso, eu tenho duas aulas semanais, gostaria de ter mais, mas sempre trabalhei com duas aulas, nunca trabalhei com uma aula por semana. Eu acho que eles dão a devida atenção, eu não tenho nenhuma queixa, a escola dá o maior apoio, a prefeitura incentiva demais. Tem a Maria Ângela Bonfim com o IYE, o programa está sempre mandando notícias de intercâmbio em outro país em embaixada e então eu acho que a gente até privilegiada. O setor de inglês eu acho que perto de outras disciplinas ele é até privilegiado, eu não tenho queixas não. Meu temor agora, a pergunta é quais são as singularidades e conflitos, conflitos eu não tenho um específico pelo fato de ser a língua estrangeira, inglês não. Os conflitos que gerados anteriormente à pandemia, conflitos que tem com alunos eu não tenho conflito com aluno, mas não tem nada pontual que seja por causa da língua estrangeira não. Conquistas a gente vai procurando sempre, eu vou procurando falar inglês com os meninos, mas não consigo dar uma aula inteira em inglês. E então eu uso aqueles chunks, eu vou falando e vocês vão me respondendo e vou devolvendo e assim vai o cotidiano escolar. As políticas públicas para o ensino de inglês na rede municipal de ensino, bom, eu não sei se estou alienada não, mas eu não tenho notícia de uma política pública que tenha prejudicado o inglês não. Pelo menos não chegou para mim e eu não sinto nenhum prejuízo não. Agora vamos ver sobre a pandemia.

Diante de um contexto de pandemia como o que estamos vivenciando com a COVID-19, como você como professor de inglês e os demais profissionais de sua escola estão articulando suas ações pedagógicas junto à comunidade escolar? Como está o enfrentamento da PBH enquanto mantenedora de políticas públicas que viabilizem o acesso à educação por parte de todos os estudantes da rede?

(Luís): (Email) Novamente a questão da autonomia escolar faz toda a diferença para que eu responda a segunda questão. Na escola em que é mais evidente a autonomia do corpo docente sinto que conseguimos fazer uma articulação melhor com a comunidade neste período de pandemia. No entanto, em ambas as escolas, apesar de todos os esforços, a participação dos alunos neste momento de atividades remotas foi muito baixa. Entendemos que o grande problema foi a dificuldade de acesso tecnológico e falta recursos financeiros por parte da comunidade escolar que é de baixa renda. Compreendemos também que estamos passando por um momento de alto índice de desemprego, volta da fome e miséria no país e falta de moradia, logo não forçamos nenhum

tipo de obrigatoriedade para que os alunos participassem das atividades e nem que a entregassem. Acredito que a PBH tem agido de forma correta em relação a suspensão das aulas presenciais tendo em vista a gravidade do momento e o eterno ciclo de novos casos e mortes que, na maioria das vezes, têm sido influenciados por uma política negacionista e irresponsável do governo federal. A SMED teve uma postura muito louvável em respeitar a autonomia das escolas, porém é importante ficarmos atentos sobre quando a autonomia passa a se transformar em transferência de responsabilidade. Além disso, acredito que poderia ter havido grande investimento de recursos materiais e não materiais tanto para professores e alunos por parte da SMED neste momento pandêmico.

Áudio 2 Anne – Duração: 4:42

Bom, durante a pandemia a escola teve que se virar para tentar montar alguma forma de passar alguma coisa, alguma informação, algum conteúdo para os alunos. A nossa direção e coordenação criou um site, dividiu o site em temas, em assuntos que eles acharam que seriam interessante para os alunos e então o que eu achei mais legal é que não foi dividido por disciplinas e também não foi dividido por anos, sexto, sétimo e oitavo ano. Foi dividido por interesses, então nós temos um grupo que é de culinária, um outro que é de inglês, um outro que é sobre questões africanas e assim vai. Bom, estes grupos trabalharam de forma interdisciplinar que é muito bacana, mas infelizmente não conseguimos alcançar todos os alunos. Cerca de 70% deles tem algum acesso à internet, mas é um acesso muito limitado, uma hora por dia no máximo, mas mesmo assim através do celular do responsável e não do próprio aluno. A maioria dos alunos não tem celular. Outra coisa que dificulta muito é que a gente não tem conseguido acessar alguns alunos nem pelo correio, falta esta preocupação de algumas famílias em manter o cadastro escolar atualizado e ficou complicado porque a prefeitura de Belo Horizonte, a Secretaria de Educação não teve uma forma de nos ajudar a trabalhar neste momento. Eu sinto que esbarrou neste problema dos nossos alunos serem muito pobres, não terem acesso digital, serem excluídos digitalmente, um problema que já existia há muito tempo, mas que agora veio à tona de uma maneira bem assustadora. Eu acho que isso no pós pandemia isso aí vai ter que ser trabalhado porque os estudantes precisam ter acesso à informática, ter acesso ao mundo digital e a escola vai ter que veicular isso de alguma forma. Na minha escola a sala de informática tinha poucos computadores e por mais que nós pedíssemos não era possível ter mais, de forma que todo trabalho que a gente queria fazer na sala de informática ficava comprometido, porque se uma sala tem 30 ou 35 alunos e eu tenho apenas 12 computadores para trabalhar, uma internet precária, lenta que vive caindo quando você liga estes 12 computadores, como fazer um bom trabalho de inglês no mundo digital sem sites, sem estas ferramentas que são tão importantes hoje em dia. Então mesmo antes da pandemia o trabalho já era prejudicado por causa disso, agora com a pandemia ficou mais difícil ainda. Eu espero que isso sirva para a Secretaria de Educação entender que é preciso investir mais nesta área. E eu tenho um contato com os meus alunos por Whatsapp, eu mando posts para eles, estou sempre em contato com os que eu tenho nos grupos de Whatsapp porque muitos estão de fora. Eu não consigo o telefone destes alunos, e muitos também não querem, eles saem do grupo, até porque a maioria o celular não é do próprio aluno, o celular é do responsável e então o responsável não quer ficar recebendo coisas da escola. É isso, está difícil trabalhar assim, eu fiz alguns vídeos porque era uma grande vontade minha fazer vídeos em inglês para os alunos e então independente de qualquer coisa eu resolvi fazer e isso trouxe um prazer enorme para mim, mas infelizmente nem todos tiveram acesso. E aí eu vou voltar a trabalhar com estes vídeos no pós pandemia na própria escola, passar estes vídeos numa televisão porque é um recurso que a gente tem. Então é isso, um abraço.

Áudio 2 Beatriz – Duração: 4:34

Bom, sobre a pergunta dois eu não sei se eu entendi muito bem, mas lá na nossa escola a gente tem se organizado em reuniões pelo Google Meet e a gente tem falado da necessidade dos alunos. Na verdade a direção passa para alguns coordenadores e eles passam para a gente e o contato está sendo feito assim. E então agora a gente está tendo estas salas pelo Google para os alunos do sexto ao nono, mas priorizando os do nono, são os do nono que já está lá inscritos e para a nossa surpresa tem uma turma lá que ela está até mais de 50% dos alunos estão participando lá, fazendo as atividades ou interagindo com a gente. Então isso mais recente, agora com esta determinação de que a gente precisa cumprir um número de horas, os alunos precisam cumprir um número x de horas especificamente no nono ano. Mas ainda não é uma coisa que atinge todo mundo, porque nem todos têm acesso, a gente vê que tem alunos que têm dificuldade para realizar as atividades e a gente entende a situação. Então nós estamos tentando ser cautelosos também de não ficar numa pressão com eles e da nossa escola pelo menos a gente não está tendo também uma pressão para produção além do necessário. Produção além como eu falo assim um excesso como eu tenho observado em outras escolas e outros colegas de inglês da prefeitura tem relatado isso, um desgaste muito grande desde o início da pandemia, muito exaustivo a quantidade de material que eles tem que produzir e isso não tem acontecido na nossa escola, tenho visto um equilíbrio nisso aí. Por um lado eu acho que nós estamos tendo... A prefeitura ela não está tendo... como eu posso dizer a gente vê desde o início uma instabilidade muito grande, uma hora faz uma coisa e outra hora faz

outra, a aula começa ou a aula não começa, vai ser online ou não vai ser online. Mas eu acho delicado também da gente julgar porque é uma situação tão diferente que todos nós estamos passando e então eu não teria nem coragem de criticar, porque eu não sei o que eu faria se eu estivesse no lugar destas pessoas que estão tendo que dar as orientações num momento como este. Então o que eu posso dizer da minha escola é que a gente está caminhando devagar e tentando cuidar, a gente está sendo muito poupado também, está tendo este cuidado, eu sinto, da escola, da direção com o nosso estado psicológico também. E esta questão de manter as reuniões que a gente tem tido até por um cuidado, saber como é que o professor está, conversar e a gente compartilha projetos, o que a gente pode fazer, como é que vai ser a volta, o que é que a gente pode fazer quando voltar. Então tem estas conversas assim também para a gente pensar um pouco lá no futuro e ter um pouquinho de esperança no que pode vir. Mas é isso, neste momento eu não tenho como dizer exatamente olha teve esta atitude que não foi legal, eu acho que não, eu acho que as coisas estão sendo... Pelo menos ao meu ver conduzidas de uma forma mais ponderada, eu acho. Ponderada que eu digo não tenho sentido excessos e pressão para fazer uma coisa que não existe, assim, colocar numa turma poucos alunos e falar que a aula está acontecendo e que os meninos estão... Eu não sinto isso da prefeitura não.

Aúdio 2 Floyd – Duração: 1':28

Através das nossas reuniões online avaliamos o nosso trabalho coletivo como muito válido, de excelente qualidade. Iniciamos antes de muitas escolas com uma pesquisa junto à comunidade para conhecer melhor nossos alunos, com o objetivo também de saber quais eram as suas reais possibilidades para receberem aulas remotas. A escola já tinha um grupo no Facebook, a participação aumentou consideravelmente, porém não eram só alunos. Soubemos que parte dos estudantes por alguma razão não acessava o Facebook. Verificamos também que na ordem o que alcançava mais os alunos era a televisão, depois o Instagram, depois o Whatsapp, depois o site ao lado do Facebook. Assim como outras escolas, a nossa escola recebeu a sugestão de criar grupos de Whatsapp, contudo a nossa direção, com o apoio do coletivo, entendeu que a prefeitura deveria bancar um aparelho de celular e um chip, a prefeitura não respondeu até hoje. Estamos sem Whatsapp, o site passou a ser a maior opção. Trabalhamos até a data atual com temas transversais sendo que cada professor adequa a sua matéria, tem sido muito interessante e os resultados satisfatórios, sem contudo alcançarmos o total de alunos.

Aúdio 2 Júlia – Duração: 5:23

A pergunta dois eu acho que a gente vem fazendo o que todas as escolas estão fazendo, a gente está construindo um projeto, construindo conhecimento sobre a pandemia e tentando trabalhar numa linha mais interdisciplinar, mas eu não vejo isso na construção das atividades, acho que isso ficou meio aberto. A gente chegou a fazer as oficinas já com realização de atividades, teve a devolutiva da coordenação, mas eu não percebo um trabalho coletivo dos professores. Eu não tive acesso as outras atividades, nem da outra professora de inglês, mas a minha eu procurei fazer algo que eles pudessem praticar as quatro habilidades na atividade online, eles podem ouvir as frases e ir repetindo, eu fiz uma lista de vocabulários, de frases que eles poderiam fazer um listening depois de ler um texto e fazer várias atividades com este texto que eu dei. Este texto tem um listening e eu coloquei o texto fora de ordem e pedi que eles colocassem na ordem, e a partir daí eu proponho várias coisas e é sobre o Corona Vírus. Então a gente fez também o questionário social das famílias e acho que isso é uma orientação da rede. E acho que neste caso houve falha com relação aos alunos, houve uma preocupação muito grande com os professores, a gente recebe muito material para estudar, muita live para participar, webinar, têm as reuniões quinzenais pelo Meet com o pessoal da escola, mas eu acho que a prefeitura falhou com os alunos ao não prover, ao não dar assistência, ou não perceber os que não tem internet. Porque é que não deu isso, não proveu, o material impresso também por que não organizou. E aí eu vou comparar com a rede estadual que existem várias críticas ao material que eles fizeram, mas eles produziram algo, produziram os cadernos, tem as aulas pela TV. Então eu acho que neste caso em relação aos alunos a Smed falhou não dando a devida assistência. E é uma rede que eu gosto de trabalhar porque é uma rede muito centrada na educação. Sobre a pergunta um a gente não sente esta instabilidade que os outros professores de inglês reclamam, lá no XXX a gente não tem isso, a gente tem total liberdade para sugerir, para fazer atividades, então nós não temos este problema. Mas neste momento eu acho que com relação aos alunos houve uma falha grande que não deu suporte para os alunos, para as famílias. Deu cesta básica e isso aí já é um programa lá social, mas da educação mesmo eu acho que teve este falha. Poderia, não sei o que poderia ter sido feito, alguma coisa com relação aos alunos. Só agora que eles estão falando do Google Classroom, a gente já está em setembro e então já deve ser para outubro, então nesta parte eu acho que a prefeitura não deu o suporte devido. E aí é isso que eu penso, não sei, para algumas universidades eles deram um chip de celular com internet, e talvez isso poderia ter sido feito também para que os alunos pudessem ter tido aula online. Nós preparamos o material, eu preparei vários materiais de inglês para os alunos e mandei para a direção, alguns foram impressos. Eu também preparei materiais que eles pudessem fazer online, preparei formulários pelo Google Forms. Eu fiz um Kahoot, eu fiz um Quizlet, até com atividade do próprio livro didático e mandei. Porque a direção tem um grupo de alunos e pais que tem Whatsapp então, mas eu não tive

retorno do questionário que eu mandei, cinco alunos do nono ano me responderem. Então são poucos, mas eu preparei muitas coisas, eu fiz um glossário dos termos em inglês que circulam aí durante a pandemia e pedi para os meninos comentarem, para eles acrescentarem outros.. Então eu preparei algumas atividades de inglês bem interessantes e mandei por e-mail para a direção e como eu disse, algumas foram impressas e foram entregues, muitos alunos do sétimo ano pegaram, mas aí eu não tenho retorno. Eu não sei quantos pegaram, quantos fizeram porque eu não tive retorno nenhum sobre isso.

Áudio 2 – Letícia – Duração: 12:34

A pergunta número dois o que acontece o que é que nós decidimos, que nós enviaremos atividades semanalmente, seria um trabalho mais interdisciplinar no sentido de que a gente faria atividades com o mesmo tema. Então todas as matérias têm um tema e cada professor ele é responsável pela atividade da sua matéria. Então alguns professores estão trabalhando, nós formamos alguns grupos, por exemplo, tem o grupo de letras que seria letras e artes seria português, inglês e artes e acho que até educação física entrou junto. Tem o grupo de ciências, história e geografia, tem o grupo de matemática, acho que são. E aí cada grupo vai articulando separadamente suas atividades, vai conversando e a gente chega ao consenso de um tema por semana, às vezes a gente escolhe um tema para mais de uma semana. E primeiro a gente falou sobre a Covid, sobre a questão da convivência e depois a gente foi falando sobre outros temas e então a gente falou sobre Fake News, a gente falou sobre alimentação. E algumas semanas, tem semanas que eles deixam o tema livre porque aí cada professor tem a liberdade de preparar a atividade como lhe convém. E a gente tem usado também, foi uma das determinações da escola que a gente usasse a matriz que foi elaborada, a matriz para o ensino emergencial. Desde o início eu tenho seguido a BNCC que já era uma recomendação da escola desde o ano passado e eu fui cada atividade que eu fiz eu fui selecionando algumas habilidades da BNCC. E aí a gente agora a direção disse que nós devemos não só selecionar, mas colocar na atividade a habilidade que a gente está trabalhando, tanto para os pares, para SMED, para os pais verem quais habilidades estão sendo trabalhadas. Com relação à PBH a gente vê que tem algumas diretrizes e uma preocupação com o ensino para aquele aluno que não tem acesso. Então por exemplo, lá na escola a gente viu que alguns alunos eles não têm como acessar... A gente fez uma pesquisa sócio econômica, uma pesquisa a respeito do tipo de acessos que eles têm e a gente viu que alguns alunos não têm acesso nenhum. Têm alunos que a gente não conseguiu nem contatar a família e a gente pelo menos para o nono ano a gente está fazendo as atividades impressas também. Então tem a preocupação de não ter nenhum link, não ter nada que o aluno não vá conseguir utilizar naquela atividade e então é uma atividade que visa oferecer ao aluno o conteúdo sem que ele precise recorrer a outras fontes, porque talvez ele não tenha como acessar outras fontes. Não tem acesso à internet e não tem como saber mesmo sobre aquele conteúdo. Então eu acho que este enfrentamento ainda está um pouco aquém, porque a realidade das escolas é muito diferente. Eu conversando com outras professoras a respeito das ações nas escolas delas e elas falando assim que fizeram até organizaram o Google Meet e que os alunos da escola delas eles já têm acesso ao Google Classroom e são ações que eu na minha escola eu não vejo como uma possibilidade agora. Nós temos feito com os alunos do nono ano um plantão semanal, e então a gente fica disponível no sábado durante uma hora para que eles façam perguntas a respeito das atividades. Então muitos professores eles dão uma aula de uma hora, vão gravando vários vídeos, vários áudios no Whatsapp explicando aquele conteúdo daquela atividade. Então a professora de história está trabalhando história do Brasil ela vai lá e explica aquele conteúdo e as questões, elas fazem também a correção, na atividade passada eu dei tal e tal pergunta e então a resposta é tal. Então elas fazem uma correção, mas eu vejo que nem todos alunos conseguem acessar, porque às vezes o telefone que está ali no Whatsapp é o telefone do pai que foi trabalhar e o aluno está em casa e o pai que está com o celular e então o aluno não pode participar porque o aluno não tem celular. Então mesmo com os esforços que a gente está fazendo a gente consegue atingir pouquíssimos. E aqueles que têm o celular eles não tem uma participação ativa e então eu perguntei se alguém tinha alguma dúvida e às vezes a gente tenta até antecipar as dúvidas. Eu gravei alguns áudios a respeito de ações que eles poderiam ter dúvidas, mas não tem nenhuma reação, eu vejo uma participação muito pequena. Eu vejo que têm pouca autonomia, eles têm muito pouca autonomia para encarar um ensino remoto. E a gente está trabalhando com projetos e eu fico imaginando como implementar estes projetos diante destas questões de que eles não têm acesso e quando têm o acesso é reduzido. E quando o acesso não é reduzido eles não têm muita noção de como agir, de como fazer perguntas, de como participar ativamente de um processo assim, como por exemplo, este plantão do Whatsapp. Eu tenho também gravado vídeos, o meu plantão é na segunda feira de manhã oito e meia e então às vezes dá para ver claramente que os alunos não estão acordados, que os alunos estão tendo dificuldade em participar. E então eu gravei alguns vídeos explicando sobre as atividades, como eles deveriam fazer, como preencher os formulários e explicando mesmo a matéria, com uma pequena explicação da matéria que eu tinha dado, do conteúdo e deixei os vídeos disponíveis neste grupo do Whatsapp. Então eu sei que alguns alunos assistiram, mas também não sei a quantidade de alunos que assistiram, eu coloquei o vídeo como não listado então eu não sei bem a quantidade

de alunos que assistiram este vídeo. E eles também não falaram se tiveram alguma dúvida com relação ao vídeo, não teve nenhum retorno a respeito deste vídeo. Mas eu ainda acho que é válido gravar mesmo que eles não tenham muito acesso, não são muitos alunos que tem muito acesso. Eu acho que é importante gravar para os que tiverem eles conseguirem fazer melhor estas atividades. Acho que uma solução que talvez poderia ajudar, a gente não tem uma previsão de quando estas aulas vão voltar, talvez elas voltem no início do ano e talvez a prefeitura decida que ainda não é hora, eu achei bem coerente esta questão de não forçar os professores e também as famílias a voltarem com as aulas presenciais, como a gente está vendo em outros estados porque realmente a escola é um lugar onde o contágio é muito fácil. Eu não vejo estas medidas de segurança funcionando por exemplo, na minha escola. A minha escola é uma que não tem espaço, se a gente fosse colocar um aluno com distância de um metro e meio do outro, acho que os alunos iam ficar lá na esquina, porque dentro da escola não tem espaço, eles ficam num espaço muito reduzido normalmente. Inclusive, no recreio a gente não pode passar um minuto depois do recreio com eles lá no pátio porque já corre o risco de ter uma briga, porque eles ficam muito confinados, o espaço é muito reduzido. Então eu não vejo estas medidas funcionando direito nem num supermercado em que o espaço é maior e que você pode se desviar daquelas pessoas que estão muito aglomeradas. Lá na escola eu vejo que isso seria praticamente impossível estas medidas de segurança, eu não vejo assim. Então eu achei muito coerente da gente ter ficado o ano inteiro com ensino remoto, mas eu acho que a prefeitura ter pensado em atitudes por exemplo, a gente sabe que a prefeitura disponibiliza uma antena com a internet. Então eu acho que a prefeitura poderia ter pensado em maneiras de ofertar esta internet nestas comunidades mais próximas à escola, eu tive esta ideia porque a gente tem internet em alguns pontos da cidade fornecidos pela prefeitura e então se for um prédio da PBH, lá perto da escola tem uma antena que funciona da PBH. Então talvez a prefeitura devesse ter investido nisso porque eu vejo que um dos problemas maiores é o tipo de acesso que eles têm, quando eles têm um celular. Então é claro que acho a prefeitura não tem condições de arrumar um equipamento eletrônico para cada aluno, para cada família, mas pelo menos acho que a internet ela poderia ter arrumado um jeito de conseguir para os alunos da prefeitura, é muita gente mas eu acho que daria sim.

Áudio 2 Marcos – Duração: 1:57

Primeiramente nós professores, diretores e coordenadores da minha escola fizemos um apanhado como estava a comunidade escolar frente às questões tecnológicas e tivemos a surpresa negativa de que a minoria poderia estar acompanhando de forma virtual. Após isso nós decidimos criar algumas atividades de vínculo para os alunos e não de conteúdo para os alunos e então estamos criando desta maneira. E nós do terceiro ciclo fizemos uma apostila unificada, a princípio seria mensal, porém agora com as novas diretrizes da prefeitura tivemos que mudar algumas coisas para as próximas atividades. Na minha opinião a prefeitura de Belo Horizonte jogou na mão dos professores das escolas a responsabilidade desta aproximação dos alunos, simplesmente falou, faz e pronto e então estamos tendo um apoio mínimo da prefeitura nesta questão. E realmente estamos tendo dificuldade de se aproximar de 100% dos alunos, é muito difícil chegar neste público, virtualmente é impossível e agora sendo colocados e temos que fazer atividades enviar para estes alunos de forma impressa ou da maneira que for, nós temos que nos virar e é exatamente nisso que a prefeitura está fazendo com as escolas, pedindo que todos se virem para poder alcançar 100% sem que ela mesmo ajude materialmente ou alguma outra forma.

Áudio 2 Maria – Duração: 2:38

Bom, em relação à pandemia do Covid 19 em relação ao inglês especificamente eu tenho enviado atividades como os outros professores, semanalmente. Nós temos participado de projetos pedagógicos e o inglês tem sido incluído de uma forma até satisfatória. Na minha visão eu acho que o papel da prefeitura tem sido bom porque de uma certa forma a prefeitura tem tentado dialogar, a secretária Ângela tem tentado dialogar com os docentes. Eu sempre fui muito crítica à SMED e a prefeitura, mas eu creio que neste contexto da pandemia a gestão do Alexandre Kalil tem sido exemplar porque tem de certa forma deixado o professor decidir os caminhos em relação a atuação nas escolas. Tem deixado as escolas decidir o melhor caminho e os projetos têm sido elaborados conjuntamente com muita reflexão. E o que eu achei bacana nisso tudo é que as famílias foram obrigadas a repensar de certa forma a sua responsabilidade junto aos filhos e não ficou tudo na mão do professor. Então, de certa forma tem sido positivo sim esta atuação, embora saibamos que o acesso à internet e aos meios de comunicação, em se tratando de escola pública é um pouco inviável na nossa realidade, mas eu creio que já estejamos efetuando os primeiros passos no sentido de se criar uma nova mentalidade, no que diz respeito ao ensino online. Quem sabe se tudo isso seja um embrião do ensino do futuro e acho que este tem sido o aspecto positivo desta pandemia de pensar novas práticas pedagógicas.

Áudio 2 Rafaela – Duração: 6:55

Bom, em relação à questão da Covid 19, desde março que a escola tem feito um movimento, voluntário porque no início não se tinha um parâmetro junto à prefeitura e nem uma ordem em relação a serviço que a gente tivesse trabalhando neste início, mas a escola, ela não parou. Mesmo de sobreaviso, a gente de sobreaviso, a

gente continuou fazendo ações online com os alunos, desde o início, mandando de forma temática, trabalhos, trabalhos de levantamento de dados, trabalho na questão de saber quem é que tem internet, quem não tem, quem tem acesso o dia todo e quem não tem acesso. Houve muitos telefonemas das famílias mesmo, uma forma de alcançar as escolas, até então quando a prefeitura determinou o teletrabalho nós já estávamos engajados, então não houve nenhuma diferença neste sentido, só continuamos o trabalho usando o Whatsapp, usando Google Classroom, usando atividades do Google Forms. Muitos professores fazendo vídeos, outros mandando em forma xerocada. É claro que o retorno dos alunos em relação as atividades não é o que nós esperamos, ou não é o que queremos, mas é uma resposta atual e eu não acho que é só da minha escola, pelo que a gente já sabe ela é generalizada. É um retorno baixo e principalmente porque não é feito através nota, não foi feito mediante um compromisso do aluno, ele tem que fazer senão ele perde o ano ou nota. Então ele ficou um pouquinho solto, mas mesmo assim a gente viu uma boa parte participando, dando retorno das atividades e por sala são mais ou menos em média 35 alunos na média eram 17 trabalhos entregues por sala por atividade. Isso não é em termos o melhor percentual, mas eu já vejo como um bom ganho porque esta mudança para atividades online foi muito radical e muitos dos pais não estavam preparados, muitos deles têm resistência a usar tecnologia, como têm os próprios professores mesmo, que não estavam preparados para este enfrentamento. Houve uma crise muito grande dos professores, muitos deles sem nenhuma orientação, não teve investimento da prefeitura real no sentido de formar, porque para mim deveria ter uma formação para todos aqueles que estivessem precisando para que ela depois cobrasse se aquele professor não tivesse acompanhando os processos, mas não houve. Então não houve um suporte real efetivo da prefeitura, houve só uma ordem e a gente teve que cumprir. Mas também esta questão agora atual do pessoal do nono ano que mudou de fazer porque quer, agora tem que fazer para ter nota, então é um novo processo que a escola da prefeitura vai estar vivenciando bem como a nossa escolas. Alguns professores até começaram a dar nota no nono ano mesmo para poder incentivar os alunos a entregar, mas isso não era nada fechado porque a gente sabe que a prefeitura não tinha determinado ainda. Mas de qualquer forma, em relação ao que é que eu vejo do uso do Whatsapp que eu também fiquei muito resistente por isso comprei um chip avulso só para usar com os alunos porque mexo com adolescente a vida toda e não gostaria de passar meu telefone e têm professores que passaram normalmente, mas não é o meu caso, assim como não é o caso de vários outros lá da escola. Mas qual é a nossa visão final, acho que nós superamos, quer dizer superamos não, estamos superando e muitos com muito esforço, outros já engajados na tecnologia e nem tanto, mas muitos com muito esforço, empenho. Eu mesmo tive que fazer muitos cursos, tutoriais para aprender vários tipos de aplicativos e formas de usar a internet, ainda tenho muito a aprender mas já me sinto já muito mais segura pelo investimento que fiz. E para mim devido à situação tão conflitante que estamos enfrentando eu vejo um produto final como um saldo positivo e caminhando para melhorar. Então é uma escola que neste sentido também não parou, engajou e correu atrás. E outra coisa interessante também é que apesar de vários professores com muitas dificuldades online o suporte da direção e da coordenação foi muito bacana, eles ajudavam a gente a fazer, eu vi eles fazendo com vários professores, vi eles apoiando, investindo tempo mesmo para ajudar os professores e dar suporte neste sentido aí para melhorar esta questão do uso da internet, dos aplicativos e tudo o mais.

Áudio 2 Stella – Duração: 2:50

Bom, aqui sim, nós vamos falar de políticas públicas porque o que é que acontece, em época de pandemia tem vários problemas. Eu não sou uma profissional muito boa em tecnologias novas e então eu precisaria de um treinamento mais junto, não é assim treinar a monitora de informática da escola e aí num dia de reunião pedagógica ela passa tem o Google Classroom que é assim e assado, tem o Google Drive que é assim e assim, mas fica este negócio jogado e eu que não tenho esta paixão pela tecnologia, é feio dizer isso, mas não tenho, o que é que aconteceu eu fico me sentindo sufocada. Então este é um problema que eu tenho, eu fico no sufoco e as coisas só vão somando, somando e eu falei não vou dar conta. E aí vem as políticas públicas que deveriam implantar sim nas comunidades onde moram os meus alunos, mas um acesso para eles poderem ter direito a isso que nós estamos enviando para eles. Como que nós estamos enviando, estamos enviando para a coordenação e a direção e eles têm o canal, têm o contato dos meninos e eles enviam para o e-mail dos meninos. Nós temos o Instagram da escola, tem o Facebook da escola e os meninos estão recebendo as atividades por e-mail também e enviando as respostas por e-mail. Eu, Stella ainda não dei nenhuma aula, não fiz nenhum vídeo dando aulas para eles, até já pensei várias vezes, mas eu não tenho esta facilidade toda. Então têm meninos que eu já encontrei com eles na rua que não têm aparelho celular em casa, porque ninguém é obrigado a ter e não é que tem um que é do pai não, não tem nenhum aparelho de celular em casa, na casa deste menino poderia ir na escola buscar a atividade, mas também fica totalmente desestimulado. Então deixa eu ver se eu deixei de responder aqui, como você professora de inglês está se articulando. Nós estamos fazendo as atividades e enviando para a coordenação e a coordenação distribui. Com relação ao enfrentamento da PBH, eu acho que

deveria proporcionar o acesso para os estudantes, isso realmente está falho. Desculpe a minha demora, quando eu falo para me cutucar eu vou falar isso separado.

Áudio 3 Anne – Duração: 0:58

Eu acho que está diferente porque houve mudança significativa no ensino de inglês, uma vez que estamos tendo pela primeira vez a oportunidade de trabalhar interdisciplinarmente envolvendo todas as disciplinas, porque antes a gente conseguia envolver algumas pessoas, algumas disciplinas, muito por causa da falta de horários para se reunir e discutir e como agora a gente está online, nós estamos conseguindo nos reunir e fazer a reunião contemplando todos os professores e a própria coordenação direcionou que a gente deva trabalhar sempre com o mesmo tema. Então para resumir não está mais fácil nem um pouco, eu estou gastando muitas horas para produzir o material e não está mais difícil porque eu estou tendo muito mais prazer trabalhar desta forma, mas também não está estável porque está completamente diferente da forma.

APÊNDICE 10 ENTREVISTAS

Entrevista Coordenadora do “Improve Your English” 03/09/2018

1 - Quando foi criado o programa e quem foram os primeiros coordenadores?

O Programa foi lançado em 2008 e sua primeira coordenadora foi Stephania Aleixo de Paula e Silva.

2 – Quando você assumiu a coordenação do programa e qual o seu principal objetivo nessa função?

Eu assumi a coordenação do Programa Improve Your English no final de 2013 e meu principal objetivo foi apoiar os professores de inglês e os alunos do Ensino Fundamental da Prefeitura de Belo Horizonte tanto no ensino como no aprendizado da língua inglesa. Como professora de inglês da Rede Municipal de Ensino, o meu olhar a respeito do aprendizado da língua inglesa sempre foi muito positivo, eu sempre acreditei que podemos ensinar inglês nas escolas públicas se tivermos a mente voltada para as novas metodologias que estão sendo aplicadas pelos pesquisadores e se estivermos prontos para aceitar mudanças no ensino. Sempre procurei levar atividades lúdicas para os meus alunos para tornar a aula mais dinâmica e sempre procurei novas perspectivas para o ensino do inglês fazendo vários cursos de educação continuada(EDUCONLE), participei de um intercâmbio em Oxford na Inglaterra para professores de inglês e fiz a pós-graduação em Ensino da UFMG, além do TKT da Cultura Inglesa e tenho os certificados do FCE e CAE de Cambridge. Acredito em professores sempre dispostos a se capacitar porque não é fácil dar aulas de inglês, seja na escola particular ou pública. O que mais me encanta no meu trabalho é o lado social, onde eu posso constatar o sorriso nos lábios dos professores e alunos que se sentem valorizados por poderem se capacitar, ensinar melhor, aprender mais, participarem de um intercâmbio. Além disso, poder contar com o apoio dos parceiros que oferecem estas capacitações e intercâmbios.

3 – Quais foram as agências parceiras de formação de professores desde a implantação do programa?

ICBEU, Cultura Inglesa, British Council, Partners of the Americas, Minas International, UFMG.

4 – Sobre a parceria com o British Council, como foi a escolha da agência parceira e com que objetivo?

A escolha foi feita pelo antigo Secretário de Relações Internacionais, Rodrigo Perpétuo, e eu entrei em contato com a instituição. O objetivo foi solicitar uma capacitação voltada para os professores de inglês da Rede Municipal de Ensino, onde eles pudessem ter contato com as metodologias mais modernas para ensinar a língua inglesa. Eu fiz uma pesquisa sobre as necessidades dos professores de inglês e alunos do ensino fundamental da PBH e enviei para o British Council. Eles já tinham um modelo para de capacitação para todo o Brasil, mas fizeram algumas modificações para tornarem possível o curso aqui em Belo Horizonte, dentro da realidade das escolas públicas municipais.

5 – Quantos grupos de formação (núcleos) teve a formação do British Council? Quais foram esses grupos?

Foram 4 grupos na SMED, 1 grupo na PUC Barreiro e 1 grupo na Faculdade Kennedy. Não entendi a segunda pergunta. Quais foram? Foram grupos de professores de inglês da RME.

6 – Como foi feita a escolha dos professores formadores (tutores)?

A escolha dos professores formadores ficou a cargo do British Council.

7 – Você poderia falar sobre as dificuldades de adaptação de um dos grupos com a professora formadora?

Sim, na verdade eu detectei desde o início do curso essa dificuldade e logo me comuniquei com o British Council, que me deu total apoio. A professora em questão estava acostumada a trabalhar com formação de professores de escolas particulares, o que não convinha com a formação de professores de escolas públicas. A realidade é totalmente diferente. Então a coordenadora do curso veio de São Paulo e deu uma aula para esta tutora na mesma turma dela. Eu também expliquei o que deveria ser mudado e no final deu tudo certo.

8 – Qual a formação a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte oferece hoje aos professores? Há possibilidades de novas parcerias com novas agências formadoras como o ICBEU ou o próprio British Council?

A prefeitura de Belo Horizonte oferece hoje a formação da Cultura Inglesa, com 30 bolsas de 100%, 20 bolsas de 100% para alunos do ensino fundamental no ICBEU e estamos para assinar um convênio com o MEC, para o curso

Inglês Sem Fronteiras, com perspectivas de 75 vagas iniciais. Temos também a parceria com a UFMG com os minicursos do EDUCONLE.

O ICBEU já está oferecendo bolsas para os alunos e quanto aos professores ainda não temos uma data para voltar a oferecer bolsas. A escola está passando por um período difícil e o curso específico para professores tem um custo muito alto.

Temos também a parceria com os Partners of the Americas, que este ano de 2018 ofereceu 7 bolsas de estudo para os professores de inglês da RME.

9 – Como o Núcleo de Línguas Estrangeiras se vincula à Secretaria de Relações Internacionais? Você foi convidada para compor a comissão do Núcleo de Línguas?

Assim que o Núcleo de Línguas Estrangeiras foi criado, eu fui chamada para uma reunião na SMED para conhecê-lo. Desde o início quiseram me ouvir sobre a introdução do ensino de inglês como parte do Núcleo de Línguas Estrangeiras. Tanto que o encontro com os professores de inglês para falar sobre o Núcleo e ouvir a opinião deles foi por causa da minha intervenção. Eu não acredito em resultados no ensino de inglês no contraturno sem o apoio dos professores de inglês e sem o diálogo entre eles e os professores graduandos da UFMG, que serão os responsáveis por ministrar as aulas na escola integrada.

Não, eu não fui convidada para compor a comissão do Núcleo de Línguas Estrangeiras, mas fui convidada para apresentar o Programa Improve Your English no primeiro encontro e estou convidada a participar dos próximos encontros que virão.

APÊNDICE 11

NOTAS DE CAMPO

A. ROTEIROS DE ENTREVISTA

Roteiro Entrevista 03/09/2019 – *Improve Your English*

- 1 – Quando foi criado o programa e quem foram os primeiros coordenadores?
- 2 – Quando você assumiu a coordenação do programa e qual o seu principal objetivo nessa função?
- 3 – Quais foram as agências parceiras de formação de professores desde a implantação do programa?
- 4 – Sobre a parceria com o *British Council*, como foi a escolha da agência parceira e com que objetivo?
- 5 – Quantos grupos de formação (núcleos) teve a formação do *British Council*? Quais foram esses grupos?
- 6 – Como foi feita a escolha dos professores formadores (tutores)?
- 7 – Você poderia falar sobre as dificuldades de adaptação de um dos grupos com a professora formadora?
- 8 – Qual a formação a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte oferece hoje aos professores? Há possibilidades de novas parcerias com novas agências formadoras como o ICBEU ou o próprio *British Council*?
- 9 – Como o Núcleo de Línguas Estrangeiras se vincula à Secretaria de Relações Internacionais? Você foi convidada para compor a comissão do Núcleo de Línguas?

Roteiro Entrevista pelo *Google Meet* – 25/06/2020 – Falando com o Mundo – PARTE 1

- 1) O que é o Programa “Falando com o Mundo” e qual a principal diferença entre ele e o *Improve Your English*?
- 2) Como será a articulação entre o Programa “Falando com o Mundo” e o Núcleo de Línguas Estrangeiras?
- 3) Como surgiu o convite para a PBH participar do “*Fellow Program*” com a Embaixada Americana? Além da Prefeitura de Belo Horizonte e Contagem o programa também seria oferecido para outros estados e prefeituras?
- 4) Além da Embaixada Americana e outros órgãos internacionais há a previsão de parcerias com outros agentes públicos como universidades para programas de formação continuada de professores?
- 5) Acabamos de receber a notícia de que o “*Fellow Program*” está temporariamente cancelado em virtude do Coronavírus. Como você recebe essa notícia?
- 6) A educação bilíngue e a internacionalização de Belo Horizonte são comumente citadas pela gestão municipal como objetivo a ser alcançado a longo prazo. Como o Núcleo de Línguas, o Projeto Falando com o Mundo e a SMED se articulam para tornar esse objetivo uma realidade?

Roteiro Entrevista Programa “Falando com o Mundo” – PARTE 2 17/08/2020

- 1) Quem é a diretora do *Fellow Program* que visitou Belo Horizonte na época que surgiu a ideia da renovação da parceria com a Embaixada Americana?
- 2) Como seria essa parceria com a Universidade de Southampton?

- 3) A parceria com a Embaixada Americana foi retomada a partir da participação da professora Cara Hope ministrando a formação do PBL? A certificação será oficialmente credenciada pela Embaixada Americana?

B. E-mails

E-mail enviado à SMED – 12/05/2020

Boa tarde,

Meu nome é Kelly Ferreira, sou professora de inglês da PBH e envio em anexo uma solicitação a ser encaminhada à senhora Secretária Municipal de Educação Ângela Dalben referente a uma autorização para desenvolvimento do meu projeto de pesquisa de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UFMG. Conforme explicitado no documento anexo a participação envolve professores de inglês da rede e coordenadores dos cursos de formação para professores de inglês, e os mesmos serão contactados virtualmente para participação na pesquisa através de plataformas digitais como questionários no Googleforms e entrevistas online.

Favor encaminhar para anuência da Secretária.

Atenciosamente,

Kelly Cristina Torres de Barros Ferreira
BM 81304-8
Escola Municipal XXXX - Regional Norte

Email recebido em 18/05/2020

Prezada Kelly Cristina,

Seguem anexos os Ofícios de anuência. Qualquer dúvida ligar no 98808 0868

Atenciosamente,

XXX
Apoio ao Gabinete

E-mail encaminhado - 13/05/2020

Em qua., 13 de mai. de 2020 às 07:50, GAFEF Gerência dos Anos Finais EF SMED <gafef.smed@pbh.gov.br> escreveu:

Prezada XXX
Segue solicitação da professora Kelly Cristina Torres de Barros Ferreira para encaminhamento.

Atenciosamente.
XXX
Prezada Kelly Cristina,

E-mail recebido CAPE – 01/06/2020

Boa tarde!

Conforme solicitado, segue no anexo o termo de anuência para realização da pesquisa intitulada ***“Improve Your English: uma abordagem crítico-reflexiva dos programas de formação continuada da Prefeitura Municipal de***

Belo Horizonte". Quando decidir qual(is) escola(s) pretende realizar a sua pesquisa nós podemos fornecer uma carta de apresentação. Para isso, basta enviar um e-mail com o nome desta(s) escola(s).

Por compreendermos que as pesquisas são importantes para reflexão das políticas da Rede, gostaríamos de obter uma cópia da sua tese (versão final).

Desejamos uma boa pesquisa.

Atenciosamente,

XXXX

Xxxxx Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação - CAPE

Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação - CAPE

Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte - SMED | Rua Carangola, 288 | 7º Andar - sala 721 | Santo Antônio | BH/MG

xxxxxx | | www.pbh.gov.br

E-mail enviado CAPE, 01/06/2020

Boa tarde XXX

Obrigada pelo retorno e pela disponibilidade. Pretendo trabalhar com uma escola por regional de Belo Horizonte, na verdade é um professor por regional. Estou terminando de contactar esses professores individualmente e agradeço a disposição em contribuir.

Certamente enviarei uma cópia da tese quando estiver finalizada.

Atenciosamente,

Kelly Cristina Torres de Barros Ferreira

BM 81304-8

Email enviado à coordenação do *Improve Your English*

23/03/2020

Bom dia xxxx

Primeiramente gostaria de agradecer a sua participação nessa pesquisa, principalmente agora diante de tantas incertezas em relação a novos cursos.

Como eu te disse, vc pode fazer como fez da primeira vez (responder por escrito mesmo e me enviar por email) ou gravar em audio se achar mais prático.

Qualquer dúvida estou à disposição.

Obrigada,

Kelly

Obrigada xxx, recebi suas respostas e elas me suscitaram outras perguntas adicionais (são só 3..) Pode me mandar pelo word mesmo.

Ats,

Kelly Cristina Torres de Barros Ferreira

Doutoranda em Estudos Linguísticos - Linguística Aplicada - UFMG

(31) 988690224

Email recebido - Falando com o Mundo**14/08/2020**

Em sexta-feira, 14 de agosto de 2020 12:01:59 BRT,

Prezada Kelly,

Boa tarde.

Conforme o combinado por whatsapp, encaminho em anexo as respostas da entrevista sobre o Programa Falando com o Mundo.

Atenciosamente,

E-mail enviado**23/03/2020**Em seg., 23 de mar. de 2020 às 11:10, Kelly Barros <keketorres@yahoo.com.br> escreveu:

Bom dia xxxx

Primeiramente gostaria de agradecer a sua participação nessa pesquisa, principalmente agora diante de tantas incertezas em relação a novos cursos.

Como eu te disse, vc pode fazer como fez da primeira vez (responder por escrito mesmo e me enviar por email) ou gravar em audio se achar mais prático.

Qualquer dúvida estou à disposição.

Obrigada,

Kelly

C. LESSON PLAN**17/04/2017 – Professora Visitante Parceria British Council****Name:** Kelly Cristina Torres de Barros Ferreira Date: 17/04/2017 Grade: 9th – Time: 8:00 – 9:00 am.**Materials Used:** U2 Song – “Pride – In the Name of Love”, “MLK”, U2 video of both songs.**Activity Types:** Discussion; listening for specific words; gap fill; watching videos.**Grammar: Simple Past – Regular and Irregular verbs in context (song lyrics)****Language:** Talking about discrimination and racism; talking about past events; reporting biographies; summarizing; making comparisons; expressing opinions.**Note:** Both songs are from U2’s 1985 album The Unforgettable Fire and celebrate the American non-violent civil rights campaigner Martin Luther King Jr, assassinated in Memphis on 4th April 1968.**MAIN AIM:** Work with notions of Simple Past (Regular and Irregular) eliciting from the students the base form (infinitive) of the verbs they already know in English. Elicit from the students the main rule for the Simple Past of Regular Verbs (ed) and tell them there are some verbs that do not follow the pattern (Irregular Verbs). The main goal of the lesson is to introduce notions of Simple Past, and work specifically with the verbs that appear in the song lyrics (grammar in context).

SUB AIM(S): Give students the opportunity to discuss themes such as racial discrimination, love, peace, etc. Point out the relevance of Martin Luther King Jr as a peaceful leader for the American society with the approval of the Civil Rights in 1968.

PERSONAL AIMS: PERSONAL AIMS:

- Give clear instructions in English, timing and grading my language for elementary students. Encourage students to speak and understand instructions in English.

PROCEDURES:

Lead in:

- Elicit from the students the pieces of information they already know about U2 according to the discussion we had last class (where they are from, what is the vocal's name, what kind of music they sing, what message they pass, etc).

- After the 'Lead in' play U2 video "Pride" and ask students to fill in the gaps of the song lyrics by using the words on the board in the correct place.
- Check the exercise with the students asking them to go to the board and take the correct word. Ask them to tell which words are verbs, which ones are in the past (elicit from them the rules for Regular and Irregular Verbs).
- In the sequence play U2 video MLK (explain that the song is in honour of Martin Luther King Jr). At this time students are just concerned with the video to be acquainted with his speech in Washington "I have a dream" and the message in the lyrics "And maybe your dreams be realised". This statement echoes his speech.
- After that play the video for students to fill in the blanks of the song. Put the words they have to complete on the board and ask them to classify the words into 'Verbs' and 'Nouns' or both. Call their attention to the word "Love": it can be both a noun and a verb, depending on the context.
- Check the lyrics with the students.
- If time is not up play the last video (U2 playing the song "Pride" in Lincoln Memorial) when Barack Obama became USA president for the first time.

ANTICIPATED DIFFICULTIES & SOLUTIONS

Structural/Functional (Am I going to speak in English all the time? Can they understand my instructions in English?)

Lexical

* Most of the vocabulary I will cover in the lesson we have discussed before last class: segregation, Civil Rights, racial discrimination, brotherhood, etc.

* Use concept check questions to follow their progress.

Phonological (Work with the pronunciation of verbs in the Simple Past).

* Students may have problems with the pronunciation of some sounds, especially Regular Verbs: /d/, /t/, /id/.

Solution: Drilling and repetition to reinforce pronunciation.

D. My Notes

23/06/2020

Mensagem enviada aos alunos do 9o ano pelo Instagram:

Divulgação de "Flores e Frutos", 7 filmes sobre a temática racial:

<https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/dicas/7-filmes-e-series-para-refletir-sobre-a-questao-racial-no-brasil-e-no-mundo>

ANEXOS

ANEXO A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) professor(a) _____

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “**(Im)prove your English: uma abordagem crítico-reflexiva dos cursos de formação continuada da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte**”, coordenado pela professora Míriam Lúcia dos Santos Jorge, professora associada do Poslin da Universidade Federal de Minas Gerais.

A pesquisa em questão é de Doutorado e a pesquisadora assistente, Kelly Cristina Torres de Barros Ferreira, sob a orientação da professora supracitada pretende analisar os cursos de formação continuada oferecidos aos professores de inglês da Rede Municipal de Belo Horizonte (RMEBH), a partir dos pressupostos dos Letramentos Críticos. Para alcançarmos esses objetivos precisaremos que você, estando em acordo, responda a questionários online e participe de algumas entrevistas com a pesquisadora responsável no decorrer do semestre. As entrevistas acontecerão preferencialmente de forma remota, através de áudios ou vídeo-chamadas. Precisaremos também que você escolha uma de suas turmas para acompanharmos o trabalho que desenvolve com seus alunos, e que você ocasionalmente disponibilize alguns materiais e/ou atividades didáticas para nossas análises (respeitando o momento de isolamento social atual e as aulas remotas ou na modalidade EaD, conforme cada caso). Consideramos que os benefícios advindos da pesquisa superarão os possíveis desconfortos sofridos com a participação nas entrevistas, questionários, e exposição de material usado em aula.

Ressaltamos que, ainda que o material coletado possa ser utilizado por nós em trabalhos acadêmicos, as identidades dos participantes serão preservadas de quaisquer identificações, garantindo, portanto, anonimato da escola, dos alunos e professores. Sua participação é voluntária e você poderá desistir a qualquer momento que considerar oportuno, sem nenhum tipo de prejuízo. É possível que durante o processo você se sinta desconfortável ou constrangido(a) em narrar episódios relacionados ao tema proposto. Para minimizar esses danos, as entrevistas serão feitas de acordo com sua disponibilidade, respeitando quaisquer limitações que você venha a demarcar.

Você poderá entrar em contato com a professora pesquisadora através do email mlsj54@hotmail.com ou pelo telefone e Whatsapp (314) 359-2644. Assim, se você se sentir suficientemente esclarecido(a), solicito a gentileza de assinar sua concordância no espaço abaixo. Uma via deste documento ficará com você e a outra ficará com o pesquisador.

Eu, (seu nome) _____, confirmo estar esclarecido sobre a pesquisa e concordo em participar dela.

Belo Horizonte, ____ de _____ de 20 ____.

Assinatura do(a) professor(a)

Míriam Lúcia dos Santos Jorge (Pesquisadora responsável)

Contato: (314) 359-2644 – Email: mlsj54@hotmail.com

Kelly Cristina Torres de Barros Ferreira (Pesquisadora Assistente)

Contato: (31) 988690224 – Email: keketorres@yahoo.com.br / keketorres@gmail.com

ANEXO B

TERMO DE ANUÊNCIA SECRETÁRIA



PREFEITURA MUNICIPAL
DE BELO HORIZONTE

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
CENTRO DE APERFEIÇOAMENTO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO
GERÊNCIA DOS ANOS FINAIS

**TERMO DE ANUÊNCIA PARA PESQUISA NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE
BELO HORIZONTE (RME-BH)**

A doutoranda Kelly Cristina Torres de Barros Ferreira, orientada pela professora Dra Miriam Lúcia dos Santos Jorge, apresentou à Secretaria Municipal de Educação a proposta de Pesquisa intitulada *“Improve Your English: uma abordagem crítico-reflexiva dos programas de formação continuada da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte”* a ser realizada com professores(as) que atuam nas escolas municipais de Belo Horizonte. Após a análise do Projeto pelo Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (CAPE) e pela Gerência dos Anos Finais (GAFEF), a Secretaria Municipal de Belo Horizonte está ciente e de acordo com a realização desta pesquisa após aprovação pelo Comitê de Ética ao qual a pesquisa foi submetida.

Entretanto, ressaltamos a necessidade das responsáveis pelo projeto fazer contatos prévios com a direção da(s) escola(s) e com os possíveis participantes da pesquisa, apresentar a proposta de metodologia e necessidades do projeto; verificar os(as) profissionais que se mostrem interessados(as) e disponíveis para colaborar com o mesmo; respeitar aqueles(as) que optarem por não participar; respeitar a confidencialidade dos dados, de modo a não expor a escola, profissionais, crianças e seus responsáveis.

Belo Horizonte, 01 de junho de 2020

Diretora do Centro de Aperfeiçoamento dos
Profissionais da Educação (CAPE)

Gerente da Gerência dos Anos Finais do Ensino
Fundamental (GAFEF)

ANEXO C

TERMO DE ANUÊNCIA DIRETOR DA ESCOLA

PREFEITURA MUNICIPAL
DE BELO HORIZONTE

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

SMED/EXTER/0717-2020.

Belo Horizonte, 14 de maio de 2020.

Senhor(a) Diretor(a),

A pesquisadora *Kelly Cristina Torres de Barros Ferreira*, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Federal de Minas Gerais, solicitou à Secretaria Municipal de Educação a autorização para realizar a pesquisa intitulada *Improve Your English: uma abordagem crítico-reflexiva dos programas de formação continuada da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte*.

Após análise do mérito, tendo em vista a relevância do projeto em questão para a área de formação de professores de Inglês da Rede Municipal de Belo Horizonte, a pesquisa foi autorizada pelo Gabinete da Secretaria Municipal de Educação.

Entretanto, ressaltamos a necessidade de a responsável pela pesquisa fazer contato prévio com os participantes, apresentar a proposta de metodologia e as necessidades da pesquisa; verificar os profissionais que se mostrem interessados e disponíveis para colaborar com a pesquisa; respeitar aqueles que optarem por não participar; como também o sigilo dos nomes dos envolvidos e das escolas participantes, de modo a não expor a unidade em questão, os profissionais, os alunos e os responsáveis por estes.

Solicitamos às unidades escolares, aos professores participantes, ao Coordenador do Núcleo de Línguas e aos profissionais envolvidos que recebam a pesquisadora para que se a dê a devida viabilização do acesso autorizado.

Agrademos, desde já, a atenção e os encaminhamentos.

Atenciosamente,

Secretária Municipal de Educação - SMED

Ao(À) Senhor(a)
Diretor de Estabelecimento de Ensino
Escola da Rede Municipal de Educação
NESTA

ANEXO D

TERMO DE AUTORIZAÇÃO SECRETÁRIA AO CLIC

PREFEITURA MUNICIPAL
DE BELO HORIZONTE

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

SMED/EXTER/0710-2020.

Belo Horizonte, 14 de maio de 2020.

Senhora Coordenadora,

A pesquisadora *Kelly Cristina Torres de Barros Ferreira*, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Federal de Minas Gerais, solicitou à Secretaria Municipal de Educação a autorização para realizar a pesquisa intitulada *Improve Your English: uma abordagem crítico-reflexiva dos programas de formação continuada da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte*.

Após análise do mérito, tendo em vista a relevância do projeto em questão para a área de formação de professores de Inglês da Rede Municipal de Belo Horizonte, a pesquisa foi autorizada pelo GAB/SMED.

Entretanto, ressaltamos a necessidade de a responsável pela pesquisa fazer contato prévio com os participantes, apresentar a proposta de metodologia e as necessidades da pesquisa; verificar os profissionais que se mostrem interessados e disponíveis para colaborar com a pesquisa; respeitar aqueles que optarem por não participar; como também o sigilo dos nomes dos envolvidos e das escolas participantes, de modo a não expor a unidade em questão, os profissionais, os alunos e os responsáveis por estes.

Solicitamos às unidades escolares, aos professores participantes, ao Coordenador do Núcleo de Línguas e aos profissionais envolvidos que recebam a pesquisadora para que se dê a devida viabilização do acesso autorizado.

Agrademos, desde já, a atenção e os encaminhamentos.

Atenciosamente,

Secretária Municipal de Educação - SMED

À Senhora

Coordenadora do Centro de Línguas, Linguagem, Inovação e Criatividade
Centro de Línguas, Linguagem, Inovação e Criatividade - Clic
Secretaria Municipal de Educação/Rua Carangola, 288, 3º andar, Bairro Santo Antônio
NESTA

e-mail: clic.smed@pbh.gov.br

ANEXO E

DECRETO Nº 15.933, DE 15 DE ABRIL DE 2015 – IMPROVE YOUR ENGLISH

Dispõe sobre o Programa “Improve Your English” e dá outras providências.

O Vice-Prefeito de Belo Horizonte, no exercício do cargo de Prefeito de Belo Horizonte, em especial a que lhe confere o inciso VII do art. 108 da Lei Orgânica do Município, e considerando os artigos 205 e 206 da Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira /1998 e Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio/1999, DECRETA:

Art. 1º - Fica criado no âmbito do Município de Belo Horizonte o Programa “*Improve Your English*”, que tem como princípio incentivar seus participantes, mostrando-lhes, através da relevância da Educação Bilíngue em uma sociedade moderna, a importância de ser um cidadão global.

Art. 2º - O Programa “*Improve Your English*” tem como público-alvo alunos do ensino fundamental e professores de língua estrangeira da Rede Municipal de Educação previamente selecionados e habilitados para participarem dos eixos sustentadores do Programa.

Parágrafo único – Os procedimentos específicos para inscrição e seleção de alunos e professores da Rede Municipal de Educação que tiverem interesse em participar do Programa previsto neste Decreto serão estabelecidos por Portaria Conjunta da Secretaria Municipal Adjunta de Relações Internacionais e da Secretaria Municipal de Educação.

Art. 3º - O Programa “*Improve Your English*” será desenvolvido com base em 04 (quatro) eixos: Treinamento, Intercâmbio, Sensibilização e Diversificação.

§ 1º - O eixo Treinamento visa à capacitação de professores de língua estrangeira da Rede Municipal de Educação, notadamente da Língua Inglesa, assim como os alunos dos 2º e 3º ciclos da Rede Municipal de Educação, a fim de desenvolver uma metodologia avançada e eficiente de ensino da Língua Inglesa como segunda língua, bem como estimular a proficiência e a competência cultural.

§ 2º - O eixo Intercâmbio visa à elaboração de estratégias, por meio de experiências e vivências internacionais, que possibilitem o aprimoramento de alunos e professores da Rede Municipal de Educação, sendo que:

- a) o aprimoramento dos professores da Rede Municipal de Educação implica o seu desenvolvimento profissional utilizando-se de: metodologia específica, currículo pré-determinado, treinamento intensivo na Língua Inglesa e imersão cultural;
- b) o aprimoramento dos alunos da Rede Municipal de Educação ocorrerá com o estudo da Língua Inglesa, possibilitando o conhecimento de outras culturas, a fim de torná-los cidadãos globalizados.

§ 3º - O eixo Sensibilização visa a estabelecer estreito diálogo com a comunidade escolar da Rede Municipal de Educação, por meio da conscientização da importância do aprendizado de línguas estrangeiras, notadamente a Língua Inglesa.

§ 4º - O eixo Diversificação visa a estimular e desenvolver habilidades dos alunos da Rede Municipal de Educação no estabelecimento de novas conexões, através da Escola Integrada, criando a possibilidade de aprenderem outras línguas, tais como o espanhol, o francês e o italiano.

Art. 4º - Compete às Secretarias envolvidas no Programa, em especial a Secretaria Municipal de Educação e a Secretaria Municipal Adjunta de Relações Internacionais, realizar, em conjunto, estudos de resultados e metas, com o objetivo de aperfeiçoar as ações no âmbito do Município, bem como, por meio de Portaria Conjunta, estabelecer competências específicas.

§ 1º - A Secretaria Municipal Adjunta de Relações Internacionais estabelecerá, nos termos da legislação vigente, parcerias com escolas de idiomas e instituições qualificadas e habilitadas para a promoção do

estudo da Língua Inglesa, promoverá ações relacionadas ao fomento do bilinguismo no município, buscará novas parcerias que expandam o alcance do Programa *Improve Your English* e coordenará as ações referentes ao programa, se reportando, sempre que necessário, às diretrizes do Programa e àquelas concernentes à área da educação.

§ 2º - O estabelecimento de parcerias não incorrerá em outros dispêndios para a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, exceto aqueles previstos e cadastrados no Sistema Orçamentário Financeiro.

Art. 5º - Ficam mantidos todos os termos e ajustes firmados no âmbito do Município de Belo Horizonte anteriores à data de publicação deste Decreto, devendo a renovação observar o novo regramento estabelecido. Art. 6º - Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Belo Horizonte, 15 de abril de 2015

Délio de Jesus Malheiros

Prefeito de Belo Horizonte, em exercício

ANEXO F

DECRETO Nº 17.264, DE 24 DE JANEIRO DE 2020 – FALANDO COM O MUNDO

Dispõe sobre o **Programa Falando com o Mundo** e dá outras providências.

O Prefeito de Belo Horizonte, no exercício da atribuição que lhe confere o inciso VII do art. 108 da Lei Orgânica,

DECRETA:

Art. 1º – O Programa Falando com o Mundo tem como princípio incentivar estudantes e professores da Rede Municipal de Educação e agentes públicos municipais, previamente selecionados e habilitados, conforme instrumentos convocatórios específicos, a aprenderem e apropriarem-se de outro idioma, ressaltando a relevância da educação bilíngue para o desenvolvimento de competências essenciais em uma sociedade moderna globalizada.

Art. 2º – O Programa Falando com o Mundo será desenvolvido com base em três eixos:

I – sensibilização, que visa a estabelecer estreito diálogo com os diversos atores locais e partes interessadas, por meio da conscientização da importância do aprendizado de línguas estrangeiras como habilidade fundamental para o desenvolvimento e internacionalização da cidade;

II – capacitação, que visa ao treinamento do público-alvo em diferentes idiomas, por meio de metodologias avançadas de ensino e aprendizagem, a fim de estimular a proficiência e o desenvolvimento de novos conhecimentos e capacidades;

III – intercâmbio, que visa promover experiências internacionais que possibilitem treinamento intensivo de idiomas, a criação de competências culturais, a promoção internacional de Belo Horizonte e o desenvolvimento do público-alvo.

Art. 3º – Caberá à Secretaria Municipal de Desenvolvimento Econômico – SMDE –, com o apoio da Secretaria Municipal de Educação – Smed – executar o Programa.

§ 1º – A SMDE, por meio da Diretoria de Relações Internacionais:

I – estabelecerá parcerias com escolas de idiomas, universidades e instituições qualificadas e habilitadas para a promoção do estudo de línguas estrangeiras;

II – promoverá ações relacionadas ao fomento da aquisição de novo idioma pelo público-alvo do Programa;

III – buscará novas parcerias que expandam o alcance do Programa Falando com o Mundo e coordenará as suas ações.

§ 2º – O estabelecimento de parcerias não incorrerá em outros dispêndios para o Poder Executivo, exceto aqueles previstos e cadastrados no Sistema Orçamentário Financeiro.

§ 3º – Poderão ser oferecidas contrapartidas não financeiras pelo Poder Executivo aos parceiros do Programa

§ 4º – Caberá à Smed, por meio do Núcleo de Línguas Estrangeiras, mobilizar alunos e professores da Rede Municipal de Educação, bem como propor ações e atividades pertinentes ao Programa.

Art. 4º – Ficam mantidos todos os termos e ajustes firmados no âmbito do Programa *Improve Your English*, instituído pelo Decreto nº 15.933, de 15 de abril de 2015, devendo a renovação observar o disposto neste decreto.

Art. 5º – Fica revogado o Decreto nº 15.933, de 15 de abril de 2015.

Art. 6º – Este decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Belo Horizonte, 24 de janeiro de 2020

Alexandre Kalil
Prefeito de Belo Horizonte

ANEXO G

LESSON PLAN – ANNE – 01/02/2022

Aulas 1 a 4 9° ano

1. Snack
2. Greetings
3. Talking about them
4. Write down:

Subject: English

Name:

Date of birth:

Cell phone number:

Class:

Teacher:

Date:

5. Marks distribution on the board.

6. Warm up: Fazer perguntas sobre o crime que aconteceu com um congolês recentemente e ver o que os estudantes já sabem sobre o ocorrido. Passar o vídeo:

<https://www.youtube.com/watch?v=Rmq7TTwPbF4>

7. Text:

Family of Congolese Man Who Was Beaten to Death in Rio Demands Justice

Friends and relatives of the 24-year-old protested on Saturday

The Civil Police of Rio de Janeiro is investigating the death of Congolese Moise Mugenyi Kabagambe, 24, found dead in Barra da Tijuca, west of Rio, last Monday (24). According to family members of the young man, he was beaten to death after asking for back wages at the kiosk where he worked as a kitchen help.

The Congolese community in Brazil released a letter of repudiation stating that Kabagambe was beaten by five people, including the kiosk manager, with a baseball bat. "This brutal act not only manifests the structural racism of Brazilian society, but clearly demonstrates xenophobia in its forms against foreigners," reads the note of repudiation, noting that Brazil is a signatory to conventions that guarantee the protection of human rights.

On Saturday (29), friends and family of the young man held a demonstration in front of the kiosk. They held placards calling for justice and saying that the Congolese community in Brazil will not be quiet. "My son grew up here, studied here. All his friends are Brazilians. But today it's a shame. They killed him. I just want justice," said Ivana Lay, the young man's mother, to TV Globo's "Bom Dia Rio."

Source: Folha de São Paulo Internacional, 01.02.22

8. Ler o texto com a turma

9. Activities:

1. Circule ou grife no texto todas as palavras cujo significado você consegue identificar pelo contexto, pelos seus conhecimentos prévios ou por serem cognatas.
2. Corrigir a questão 1.
3. Answer:
 - a) Sobre o que é o texto?
 - b) Onde, quando e por que Moïse foi assassinado?
 - c) Qual atitude a comunidade congoleza no Brasil tomou diante do acontecido?
3. O que significa a sentença do texto: "This brutal act not only manifests the structural racism of Brazilian society, but clearly demonstrates xenophobia in its forms against foreigners."
4. Em que continente fica o país da República Democrática do Congo?
5. Escreva e leia para seus colegas um parágrafo sobre o que você já sabe e pensa sobre axenofobia e o racismo no Brasil e no mundo.
6. Assista ao vídeo:

Moïse sofreu no Brasil barbárie que pensava existir só na guerra do Congo | Chico Alves

https://www.youtube.com/watch?v=-GsLw_buuy4
7. O vídeo mostrou algumas placas (signs) que familiares e amigos fizeram para a manifestação (demonstration) sobre o caso. Como o inglês é uma língua internacional, cartazes usados em inglês em todos os países, podem ser compreendidos pelo mundo

todo. Sua professora vai lhe mostrar alguns exemplos na TV.

8. Agora pegue uma folha branca, faça margem e use toda a sua criatividade e indignação para criar um post/cartaz (sign) que pode ser postado em sua escola para demonstrar o que você tem a dizer sobre o racismo e a xenofobia no Brasil (e no mundo). Você pode mencionar o nome de Moise se quiser. Cuidado para não mencionar nomes de possíveis culpados enquanto eles não forem julgados pela justiça. Veja alguns exemplos de frases que você pode usar ou crie sua própria frase em inglês:

Justice for Moise!

Racism and xenophobia are
pandemic too. Stop racism
and xenophobia!

Do not
normalize
barbarianism!

Foreign lives
matter!

Stop killing us!

Stop racism
and

xenophobia!

Start caring
for us!

Say no to prejudice!

We are not a virus. Stop killing us.

We should love and respect our differences.







**Racism is unacceptable.
Discrimination is unacceptable.
Xenophobia is unacceptable.**